



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Vågar jag få stöd?

En livsvärldsstudie om flickors upplevelse och erfarenheter av stöd i gymnasieskolan.

Sofia Moström

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	HT13-IPS-26 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	HT13-IPS-26 SPP600
Nyckelord:	Gymnasieskolan, stöd, kontroll, identitetsutveckling

The overall aim of the study was to give an insight into the life of a girl attending a program for preparation for further studies. More explicitly it is the aim of this study to examine what line the girls take to and how they experience support in school and if the offered support is adjusted to the needs of the girls'.

To capture the complexity of the girls' experiences a world view approach was used. To be able to take part of the girls' experiences, a qualitative survey method was chosen, built upon individual half structured interviews with six girls attending the last year of upper secondary school. The interviews are half structured since they are based upon a specific theme where the girls' experiences have pointed out the direction. In this study the world view is to be considered both as a private world and that shaped in intersubjective linkage with others.

Furthermore the world view in this study should be seen as based upon experience. The voices of the girls have therefore been given room and it is the voices of the girls that constitute the empiric material. The transcribed texts have been interpreted and analysed from the hermeneutical spiral to create a broader understanding of what it means to attend a program for preparation for further studies as a girl.

The study reveals that school offers extra help with homework, remedial instruction and supervisor as support, but the girls in the study did not attend those kinds of activities since they are not adjusted to the girls' need. Their need is to be able to get support without standing out as weak or unintelligible. For the girls it is essential to maintain both inner and outer control.

The result shows that the group, and the hidden norm about not accepting any support, cause a hindrance and create a fear of deviating. The support that the girls need is to see learning as a process, that school creates a normalized view of remedial teaching and support so that it embraces all, and an environment where failure is acceptable. The now experienced support is focused on individual level. Instead it should be focused on group- and organisation level to develop a safe and secure study environment.

Förord

Ett stort tack till Peter som följt mig under arbetet med både programmet i sin helhet och i arbetet med denna studie.

Ett stort tack även till mina kära grannar för deras stöd, samtal på gården och under onsdagsmiddagarna har varit givande. Tack Sara och Anniqa för fina pedagogiska diskussioner och underbara synpunkter under åren som gått. Ett speciellt Tack riktas till min ”gamla” specialpedagog Inger Pettersson för att hon gav mig lusten att läsa.

Till er flickor, som har delat med er av era upplevelser och som gett en inblick i er livsvärld-vilken jag annars aldrig fått kunskap om, TACK!

Era unika upplevelser har gett både mig och mitt arbete ovärderlig kunskap.

Till sist stort tack till dig Monica Johansson.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehåll

Innehållsförteckning	2
Inledning	4
Syfte och frågeställningar	5
Tidigare forskning.....	6
Identitetsutveckling och gruppdynamik	6
Genusskapande	6
Skapandet av en tillhörighet	7
Gymnasieskolan	8
Naturvetarprogrammet.....	8
Förberedelse och formning	9
Den goda relationen	10
Kontroll och likvärdighet.....	10
Bedömningskultur utifrån styrdokument	11
Avslutande analys om skolan som livsvärld	12
Forskningsansats	14
Livsvärlden som forskningsansats.....	14
Metod.....	15
Tolkning och bearbetning.....	15
Den hermeneutiska cirkeln.....	15
Analysmodell	15
Avgränsning	16
Urval	16
Datainsamling	16
Transkribering och databearbetning	17
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
Etik	19
Resultat.....	21
Presentation av flickorna	21
Julia.....	21
Rihanna	22
Jonna	22
Kristina.....	22
Alma.....	23
My.....	23
Analys av flickornas individuella livsvärldar	23
Julia.....	24
Tidigare upplevelser av stöd	24
Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan.....	25
Rihanna	26
Tidigare upplevelser av stöd	26
Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan.....	28
Jonna	29
Tidigare upplevelser av stöd	29
Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan.....	29
Kristina.....	31

Tidigare upplevelser av stöd	31
Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan.....	32
Alma.....	33
Tidigare upplevelser av stöd	33
Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan.....	34
My.....	35
Tidigare upplevelser av stöd	35
Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan.....	36
Mys metaanalys av relationen till stöd.....	37
Analys av flickornas intersubjektiva livsvärld	39
Betydelsen av tidigare erfarenheter av stöd.....	39
Stöd i skolan	40
Lärarna	41
Miljön i klassrummet.....	42
Huvudresultat	43
Diskussion	45
Metoddiskussion.....	45
Resultatdiskussion	46
Leva som flicka i en skolvärld	46
Den dolda normen i klassrummet	46
Vem får jag lov att vara?.....	49
Flickors behov av stöd.....	50
Vidare forskning.....	52
Referenslista.....	53
Bilagor	

Inledning

Denna studie vill ge en bild av hur det kan vara att vara flicka i dagens gymnasieskola och hur de ser på det stöd som skolan tillhandahåller. Man kan fråga sig om det stöd som tillhandahålls är ett stöd som är anpassat efter deras behov. För att ta reda på detta behövs mer kunskap om och en ökad förståelse för vilka behov som flickor har. Frågan är utifrån vilka kriterier flickor väljer eller väljer bort stöd som erbjuds. För att få kunskap som är relevant för stödets utformning utgår studien från flickorna själva där deras egen upplevelse av skolans stöd kan framträda.

Flickorna är enligt både Asp-Onsjö (2006) och Persson (1998) underrepresenterade gällande att få tillgång till stöd redan under grundskolan. Asp-Onsjös (2006) avhandling visade hur könsfördelningen mellan flickor och pojkar förhöll sig i en grupp av 4000 barn. För 22 % av barnen skrevs åtgärdsprogram. Fördelningen mellan eleverna visar att 67 % av åtgärdsprogrammen skrevs för pojkar, medan siffran för flickor låg på 33 %. Man kan undra om detta beror på att fler pojkar än flickor är i behov av stöd eller på att stödets utformning inte är anpassat utifrån flickors behov. Skolverkets studie (2003) visade på en likartad fördelning där pojkar fick mer stöd än flickor.

Forskningen inom gymnasieskolan har ökat, men fortfarande är grundskoleforskningen dominerande. Det finns flera faror med att använda sig av studier från grundskolan som t.ex. att dessa studier omfattar alla elever. Genom gymnasievalet sker en klar diversifiering av elever till de olika programmen. I denna studie har ändå forskning från grundskolan använts när ingen annan forskning hittats inom ämnet för gymnasieskolan eller när det gäller allmän forskning som berör hur grupper skapas. Flickors upplevelse av stöd på gymnasiet har, vad jag kan förstå, inte tidigare studerats i något större utsträckning. I och med den nya läroplanen Gy 11 (Skolverket, 2011) som startade nyss saknas det i många fall forskning gällande den nya gymnasieskolan.

Även internationell forskning har sökts. Den forskningen har bedömts att inte vara relevant för denna studie eftersom den svenska gymnasieskolans specifika skolform gör, att det är svårt att överföra internationell forskning till denna studie. Internationellt finns det flera artiklar om stöd, men är då inriktade mot hur vuxna möter flickor med en specifik diagnos eller ur ett etniskt perspektiv. Denna studie har ett elevperspektiv och inget fokus på diagnoser eller etnicitet.

Syfte och frågeställningar

Det finns idag, vad jag har kunnat förstå, forskning om hur flickor förhåller sig till varandra och gruppen i klassrummet, bakomliggande faktorer till val av gymnasieprogram och skola, hur elever ser på stöd i samband med avhopp från skolan. Det som bedöms saknas är studier om hur normal till högpresterande flickor väljer att förhålla sig till det stöd som finns i skolan rent allmänt. Fokus ligger därför inte på flickor som misslyckats i skolan, utan på de flickor som har klarat sig genom nästan hela gymnasieskolan och skall söka sig vidare. Möjligen hade dessa flickor nått längre om stödet hade varit utformat på något annat sätt.

Ungdomskulturen och skolkulturen är under ständig förändring. I studien var ambitionen att försöka skapa en inblick i hur det kan vara att leva som flicka på ett studieförberedande program i en storstad.

Studien har som övergripande ambition att undersöka om stödet i gymnasieskolan är anpassat för att möta de behov som finns hos flickor utifrån den livsvärld som de har i dagens skola och hur det kan bli bättre.

För att undersöka ovanstående fråga används följande frågeställning i studien:

Hur förhåller sig flickor till det stöd de upplever finns i skolan?

Hur har dessa flickor tidigare upplevt stöd i skolan?

Tidigare forskning

I denna del av studien presenteras den forskning, som ligger som grund för den förståelse som studien tar avstamp ifrån.

Livsvärlden ska i studien ses som individuell, men även att livsvärlden skapas i samspel med andra: socialkonstruktivism. Den ontologiska basen för studien utgår från att flickornas livsvärld är socialt konstruerad. Utgångspunkten för undersökandet av den tidigare forskningen hämtas därför från forskning om hur skolan påverkar flickors utveckling av den egna livsvärlden. Flickornas livsvärld påverkas av hur skolan ser på elever, hur eleven ser på skolan, den klass de ingår i samt vilket stöd de får med sig hemifrån. Vad det innebär att vara flicka på ett naturvetarprogram är ingen enskild autonom företeelse, utan livsvärlden är komplex och ska ses i relation till sin omgivning.

Genomgången av den tidigare forskningen delas upp i två delar, *Identitetsutveckling och gruppdyamik* samt *Gymnasieskolan*. Avsnittet om gymnasieskolan belyser skolans mål och hur dessa kan påverka flickorna. I studien beskrivs hur flickornas livsvärld förhåller sig till skolan och de krav som finns på dem därifrån. Utifrån att en livsvärld inte kan ses endast på ett horisontellt plan där bara individen är i fokus utan i samspel med omgivningen, skolan och familjen finns även ett vertikalt perspektiv med.

Utifrån utgångspunkten att flickorna lever i en värld i relation med andra, har fokus snarare lagts på hur gruppen påverkar individen än på hur individen påverkar gruppen. Ambitionen blir att försöka skapa en gemensam förståelse för hur det är att *leva som flicka* i en skolvärld i början av 2010-talet.

Identitetsutveckling och gruppdyamik

I ambitionen att skapa en forskningsram kring flickornas livsvärld är det centrala att försöka belysa brytpunkten mellan barn och vuxenlivet som tonåringen befinner sig i. Valet mellan vem flickorna väljer att bli sker inte utan yttre påverkan såsom uppfostran, samhällsbild genom reklam, tv, film, tidningar och mode. Skolan har en yttre påverkan och bidrar till hur flickor ser sig i relation till andra (Evenshaug, 2001). Studien har som teoretisk utgångspunkt att utvecklandet att bli flicka sker i det sociala och språkliga samspelet med andra. Det första avsnittet kan ses som en inledning och en utgångspunkt från genusteorin om hur flickorna skapas i den livsvärld de finns i. Det andra avsnittet behandlar hur flickors roll påverkas av faktorer från gruppen.

Genusskapande

Kvinnligt och manligt kan inte ses som konstant utan det skapas och förändras i mötet med andra i den sociala kontext som flickorna befinner sig i enligt Davies (2003) och Thorne (1993). Connell (2003) i likhet med Beauvoir (2002), Davies (2003) och Thorne (1993) menar, att manligt och kvinnligt inte är något vi föds till, utan någonting som vi blir, könsroll är performativt. Connell (2003) betonar att lärare, flickor och pojkar inom gruppen har påverkan på vilken genusordning som kommer att vara gällande och att individerna i gruppen kontrollerar varandra. Connell använder sig av begreppet hegemonisk maskulinitet och med det kommer även begreppet status quo som innebär att den rådande ordningen inte ska förändras. Den rådande genusordningen som finns i klassrummet, kontrolleras och bevakas av deltagarna själva genom bland annat verbala trakasserier och kränkningar när någon utmanar rådande

regler. I det genussystem som Hirdman (2003) introducerar, ingår att det finns en hierarkisk ordning där manligt är överordnat det kvinnliga både i skolan och i samhället i stort.

Ambjörnsson (2004) har studerat normaliseringsprocessen för flickor på olika gymnasieprogram och menar, att flickor självmant väljer och accepterar de normer som gäller i deras omgivning. Anpassningen sker automatiskt i gruppen. En rad klass-rumsstudier har belyst att flickor och pojkar har olika förväntningar på hur de ska agera i klassrummet, flickor tar inte för sig utan är tysta och tar mindre plats (Ambjörnsson, 2004; SOU 2010:51; SOU 2010:99; Wernersson, 2006). I Ambjörnssons (2004) avhandling belyser det faktum, att flickor i mindre utsträckning än pojkar, pratar i klassrummet och dialogen mellan dem och läraren är kortare och oftast på lärarens initiativ.

Skapandet av en tillhörighet

Kategorisering används av elever för att skapa en tillhörighet, en gemenskap inom gruppen, men även för att ta avstånd från den som inte passar in. Eleverna använder sig av olika kategorier för att skapa en skiljelinje mellan sig. Dessa kategorier kan ses som motsatspar i form av pojke/flicka, tyst/högljudd, tuff/tönt, smart/korkad (Boréus, 2005). När elever pratar om sig själv som, jag är en sådan, blir det i relation till vad de inte vill förknippas med. De delar upp mellan "vi" och "de andra". Gruppen "vi" skiljer sig från "de", som inte innefattas av den bestämda gemenskapen. Boréus lyfter fram att i termerna normalitet och avvikande, ligger fokus på att definiera vad som är avvikande i relation till normalitet. Utifrån Boréus teori om kategorisering, skapar elever i skolan en bild av hur de ska vara i relation till vad skolan uttrycker att de inte ska vara. Enligt Andreasson (2007) finns det en tydlig koppling mellan vad skolan förväntar sig och vad som inte är ett önskvärt beteende. Andreasson uttrycker att "Eleverna konstrueras alltså mot idealeleven i skolan som berättar för oss hur vi (inte) bör vara" (s.79). Dyson (2006) argumenterar för att det fortfarande sker en kategorisering av elever, men att synen på barnen har vidgats från en uppdelning av individer utifrån ett bristperspektiv till att se på miljön och organisationen runt eleven. "In such cases, assessment may need to focus on the institution, the classroom setting or the teacher as well as on the individual child..." (s.3).

Värdesättandet av att ingå i en gemenskap, det Ambjörnsson (2003) kallar en homosocialitet, uppfattas ha betydelse för flickor på de studerade programmen. Gemensamt är att det bildas grupperingar av bara flickor. I grupperna kan flickorna vara mer fria i sitt beteende och uttryckssätt än när de är i klassrummet. I vänskapsrelationen får flickorna trygghet och möjlighet att testa olika värderingar. Evenshaug (2001) poängterar, att det är i vänskapsrelationer eleverna får bekräftelse och gruppmedlemskap bekräftade. Verkasalos (1996) studie visar, att det finns stora likheter i hur både elever och lärare tänker om vilka egenskaper en idealelev ska ha. Det flickor sätter stort värde på är vänskapsrelationen, något som inte lärarna tar upp i samma utsträckning. "In addition, the most important single value for the pupils was true friendship", skriver Verkasalos (s.42). Betydelsen av vänskap hos 15-åriga flickor är högst rankad som en egenskap vilken en bra elev ska ha. Även Evenshaug (2001) belyser att vänskapsrelationerna med jämnåriga har större betydelse under tonårsperioden än senare i livet. I likhet med Ambjörnsson (2003), menar Evenshaug (2001) att individerna i gruppen använder gruppen som bollplank eller referensram för hur den egna självbilden kommer att utvecklas genom hur individerna förhåller sig till normer i omgivningen.

Evenshaug (2001) betonar att det sociala skydd, som en grupp utgör för individen, och att sådan sker på bekostnad av att varje grupp utvecklar egna lagar eller ramar som individen bör förhålla sig till för att bli accepterad. Evenshaug använder sig av begreppet konformitet, vilket

betonar vikten av att individen är lojal och anpassar sig till gruppen. I likhet med Boréus (2005) tankar utgör gruppen enligt Evenshaug, en grund vilket andra grupper mäts utifrån. Evenshaug (2001) skriver som följer:

En klick är en liten och väl sammansvetsad grupp som är selektiv, exklusiv och intim. Medlemmarna går ofta på samma skola och har samma socioekonomiska bakgrund. De delar hemligheter, önskningar, problem, intressen och relationen mellan medlemmarna är harmonisk. I klicken finner vi ofta en speciell klädsel, ett språk och ett beteende som skiljer medlemmarna från andra ungdomar och som ger dem en stark känsla av tillhörighet och en tydlig gruppidentitet (s.324).

Gymnasieskolan

För att bland annat minska avhoppet och möta samhällets krav på kunskap hos eleverna som går ur gymnasieskolan, genomfördes 2011 en gymnasiereform. Den nya gymnasieskolan har fyra mål; eleverna ska bli väl förberedda, alla ska nå målen, utbildningen ska vara likvärdig och studievägar och styrdokument ska vara tydliga (Skolverket, 2011). Dessa fyra mål behandlas i denna del av forskningsgenomgången. Nästan 99 % av eleverna från grundskolan går vidare till något av de 18 nationella gymnasieprogrammen varav sex är högskoleförberedande. 55 % av eleverna från grundskolan väljer ett studieförberedande program, 12 % väljer naturvetarprogrammet (Skolverket, 2013).

Naturvetarprogrammet

Familjens utbildningsnivå har en signifikant påverkan på elevresultatet i grundskolan. Familjens utbildningsnivå har även betydelse för valet av gymnasieprogram (Skolverket, 2011; 2013). Elever som har föräldrar med eftergymnasial utbildning har en större tendens att välja studieförberedande program än elever till föräldrar med en lägre utbildningsnivå¹ (Skolverket, 2000).

Familjens sociala status och utbildningsnivå har påverkan på vilket program eleven väljer att läsa vidare på efter grundskolan. Detta bidrar till, att det blir en segregering mellan gymnasieprogrammen. I städer med närhet till högskola eller universitet väljer fler elever än tidigare ett studieförberedande program oavsett föräldrarnas bakgrund. Denna ökning har ett samband med Gy 11 där en tydlig uppdelning finns mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Det yrkesförberedande programmet ger inte längre per automatik högskolebehörighet (Skolverket, 2013).

Valet av gymnasieprogram upplevs av elever som stressande. Stressen är nära kopplad till upplevelsen att gymnasievalet kommer att vara avgörande för elevens framtid i form av framtida utbildning och yrke. Eleverna upplever sig även stressade över att komma in på rätt utbildning på rätt skola. Det inre kravet att lyckas och omgivningens krav ökar på stressen inför gymnasievalet. Ett flertal elever upplever att de inte känner sig mogna att ta sådana livsavgörande beslut som val av gymnasiet (Skolverket, 2013).

¹ ”Det finns en betydande skillnad i andelen elever som har högutbildade föräldrar i kommunala och fristående gymnasieskolor. 59 procent av eleverna i fristående gymnasieskolor har minst en förälder med eftergymnasial utbildning medan motsvarande för elever i kommunala gymnasieskolor är 42 procent. I både kommunal och fristående gymnasieskola är det högst andel elever på NV- och SP programmen som har föräldrar med eftergymnasial utbildning, 81,5 respektive 72,7 procent av eleverna i fristående gymnasieskola och 63,9 respektive 49,5 procent av eleverna i kommunal gymnasieskola” (Skolverket, 2000 s. 20).

I en undersökning om hur elever och lärare ser på skolvärde, visar Skolverket (2008) på att det finns en hierarki mellan de olika programmen, där naturvetarprogrammet har högst status av de studieförberedande programmen, vilket påverkar förväntningarna på elevernas studieresultat på programmet. Programmen utvecklar olika kulturer och status utifrån hur eleverna värderar programmet utifrån bland annat framtidsutsikter och antagningspoäng.

I kraven från Skolverket ska en elev på det naturvetenskapliga programmet, förutom att utveckla ett naturvetenskapligt förhållningssätt, utveckla ett analytiskt tänkande, nyfikenhet och lust för naturvetenskap, kritiskt tänkande, logiskt resonemang, problemlösningsförmåga och systematisk iakttagelse i linje med examensmålen (Högskoleverket, 2009; Skolverket, 2011).

Förberedelse och formning

I Högskoleverkets rapport (2009) betonas det, att dagens gymnasieelever behöver utveckla och förberedas för fortsatta studier med fokus på argumentation, ansvar, problemlösningsförmåga, kritiskt tänkande, källkritik, god studieteknik och vetenskapligt förhållningssätt. Dagens naturvetenskapliga program ska svara upp till de kunskapsmål som universitet och högskolor kräver för att en student ska kunna klara av högre studier.

Två avhandlingar behandlar frågan hur elever i skolan formas och förbereds för vidare studier utifrån skolans ”osynliga fostransmål”. Andreassons (2007) behandlar hur elever på grundskolan skrivs fram i åtgärdsprogram. Avhandlingen visar att i åtgärdsprogrammen ligger fokus på fostransmålen, att få eleven att bli en god elev snarare än på kunskapsmålen. Andreasson belyser att elever beskrivs utifrån vad de inte kan, vad en elev inte ska vara, för att skapa en bild av hur en elev ska vara. Flickor och pojkar beskrivs på olika sätt enligt Andreassons studie, vilket även Bartholdssons (2007) avhandling visar. Flickor ska vara positiva, trevliga, ambitiösa, arbetsvilliga, självständiga, lugna, trygga koncentrerade, socialt kompetenta, strukturerade, strävsamma och självsäkra. ”Att ha rätt inställning, att vara positiva och ta sitt ansvar var viktigt för ett gott elevskap”, skriver Bartholdsson (s. 161).

Asp-Onsjö (2009) klarlägger arbetet med åtgärdsprogram och visar att arbetet runt flickor har en mer omvårdande karaktär än runt pojkar. Asp-Onsjö visar på att arbete runt flickor har en omsorgsinriktad diskurs där fokus ligger på att flickorna ska tas om hand, vilket kan passivisera flickan istället för att nå önskad effekt.

Bartholdssons (2007) avhandling visar på, att det sker en korrigering av elevens beteende framförallt i klassrummet där läraren är närvarande. Eleverna korrigeras i att till exempel lära sig att prata vid rätt tillfällen eller att ta mer eller mindre plats. Bartholdsson betonar, att eleverna i olika sammanhang visar på olika roller, en roll är inte konstant, utan förändras utifrån sammanhang och vem som ser på. Bartholdsson tolkar detta som att detta är elevernas sätt att anpassa sig till det sociala sammanhanget de befinner sig i och till de normer som råder i skolan. Dubbelheten i hur eleverna korrigerades, visade, skriver Bartholdsson, att elever som tog plats, drabbades i större utsträckning negativt, i motsats till de tysta eleverna, som fick mer positiv uppmuntran.

Eleverna korrigerar eller anpassar sig efter de normer som råder på skolan. Anpassningen beskrivs ske successivt och eleverna accepterar och upprätthåller skolans förväntningar på vad som är en god elev (Söderström, 2006; Bartholdsson, 2007). Även Johansson (2009) tar upp gymnasieelevers generella anpassning och motstånd av identitetsskapande i relation till det gymnasieprogram de går på.

Gymnasieskolelevers möjligheter att påverka sin utbildning utifrån genus, social bakgrund och kön har behandlats av både Rosvall (2012) och Hjelmér (2012). Möjligheterna att påverka

utformningen och upplägget av utbildningen ser även olika ut beroende på vilket program eleven går på. Hjelmér belyser att flickor på ett yrkesförberedande program gör ett större motstånd mot att anpassa sig till den norm som finns i klassrummet än flickor på ett studieförberedande program jämfört med Ambjörnsson (2004) som i sin avhandling betonar, att kraven och rollen för flickor på ett studieförberedande program skiljer sig mot yrkesprogrammen. Rosvall (2012) visar, att förväntningarna på flickor och pojkar på de olika programmen får effekt på hur eleverna använder sig av klassrummet. Rosvall belyser att flickors syn på att svara fel, har en tystande effekt på flickor på ett studieförberedande program.

Den goda relationen

För att minska avhoppet från skolan och måluppfyllelsen behövs en god relation mellan elev och lärare. Med den goda relationen menas att lärarna ser eleven i deras lärande och den sociala miljö som eleven vistas i (Gladh, 2013; SKL, 2012, 2013).

Nordevall (2011) har studerat mentorns roll för den enskilda eleven. Nordevall belyser att en stor del av mentorns tid går åt till att samla in information runt ansvarseleverna genom samtal med eleven, i klassrummet, på raster, av föräldrar och av kollegor. Nordevall betonar att det råder en otydlighet kring vad samtalen mellan elev och lärare ska syfta till, då det saknas rutiner för att sprida den individuella information som den enskilda mentorn får om eleven på ett bra sätt. Enligt Nordevall ligger ansvaret för att det blir en bra struktur runt eleven på den individuella läraren. Nordevall visar på problematiken att mentorn har kunskap om elevens förutsättningar för att nå längre utifrån de yttre förutsättningar som finns i verksamheten, men att denna kunskap inte omvandlas till en kollektiv kunskapssyn. Eleven ser då inte resultatet av den information som mentorn har fått. Även Möllås (2009) belyser i sin avhandling att samverkansgrupper runt eleverna ökar om eleven ges möjlighet att vara delaktig och att påverka i sin egen lärandeprocess. Både Nordevall (2011) och Möllås (2009) belyser det faktum, att den ökande mängden tid som avsätts till att möta elever, får betydelse. Ansvaret för att det ska bli goda möten mellan elever och lärare faller på läraren som vid tidsbrist prioriterar bort detta. Möllås resultat belyser även, att det sällan är informationen runt eleven som får effekt på grupp och organisationsnivå. Det är istället betyg, närvaro, frånvaro och omdömen som rapporteras och upprepas som kan få en negativ effekt för den enskilda eleven.

Ljungberg (2005) problematiserar begreppet att bli sedd i skolan. Ljungberg menar, att förhållandet att bli sedd inte alltid är av godo. Det positiva ligger i den bekräftelse som en elev kan uppleva genom gemenskap och tillhörighet med skolan. Det negativa ligger i upplevelsen av att bli synad, i bemärkelsen att bli bedömd. ”Att synas och att bli sedd är inte enbart en positiv upplevelse. Baksidan av myntet är det element av tvång och kontroll som också är starkt i Skolkulturen”, skriver Ljungberg (s.153- 154).

Kontroll och likvärdighet

Gymnasieutbildningarna ska i större utsträckning än i tidigare läroplaner kvalitetssäkras för att säkerställa att den enskilda skolan uppfyller de krav som är ställda. Skolverket och Skolinspektionen är ansvariga för att inspektioner görs. Det har även skett en ökning av lärarnas dokumentation i skolan i form av omdömen och åtgärdsprogram. I skolan utvärderas både elever, lärare, ledning och skolan som organisation. Skolan omfattas både av en inre och yttre kontroll (Skolverket, 2011).

I den elevstudie som Skolverket (2013) genomförde inför valet till gymnasiet framkommer, att elever väljer och väljer bort gymnasieskolor och program utifrån antagningspoängen. Ele-

verna ser antagningsbetyg som ett mått på skolans utbildningskvalitet, vilket bidrar till segregation mellan skolorna. Detta gäller framför allt i storstäder där det finns ett stort utbud av gymnasieskolor. Johansson (2009) betonar, att skolan och eleven står i beroende- förhållande till varandra. En elev som når goda resultat, kräver att skolan ska vara attraktiv för eleven att stanna kvar på. Johansson (2012) sätter detta i relation till att gymnasieskolan har gått från att ha varit en skola för vissa till att nästan alla väljer att börja på gymnasiet. Detta får bland annat som konsekvens, att trycket på utbildningsplatserna på universitet och högskola har ökat.

Ett mätinstrument i skolan är betygen. Betygen används för att göra skillningen mellan vilka elever som är mest lämpade för vidare studier på universitet och högskola. Betygen nyttjas för att göra jämförelser både mellan skolor och inom skolan. Eleverna som Korp (2006) intervjuar i sin avhandling, betonar att för att nå de höga betygen, krävs det mer än att prestera bäst på proven. Både lärare och elever bekräftar att för att nå de högre betygen, krävs det att eleven visar på mer än bra provresultat. Vidare visar avhandling att elever på studieförberedande program har en hög ambitionsnivå och att det därför är viktig för dem att lärarna ska uppfatta dem som duktiga och intresserade av ämnet.

Korp menar att betygsättning är en stor del av skolans verksamhet. Betygen och de förväntningarna som följer, påverkar hur olika programkulturer växer fram (se även Hultqvist, 2001; Skolverket, 2008). Det sker en differentiering mellan de olika programtyperna i synen på utbildningen och ansvarstagandet. Till skillnad från ett yrkesprogram där närvaro och att komma i tid uppmuntrades så är det på ett studieförberedande program blir uppmuntran till eget ansvarstagande. Detta innebär, skriver Korp (2006) "förväntningar både från eleverna och lärarnas sida om att eleverna själv disponerar sin tid för skolarbete, såväl i skolan som hemma med målsättningen att tillägna sig vissa kunskaper för att "*hänga med*" i kursen, få bra provresultat och bra betyg" (s. 252).

Bergqvist (2005) menar, att kravet på att elever ska klara av den ökade mängden av individuellt arbete också ökar. Ökningen av individuella arbeten i skolan ställer andra krav på eleverna än tidigare. Andreasson (2007) belyser att ansvaret för att klara skolan faller på den enskilda elevens förmåga att kunna hantera, sortera och ta eget ansvar för skolarbetet. Att lyckas i skolan ligger mer på individnivå. Ansvarsbegreppet problematiseras om hur en ansvarsfull elev förväntas hantera skolan och det individuella ansvaret som ligger på den enskilda eleven. Ambjörnsson (2004) visar i sin avhandling att flickor hade lättare för att uttrycka sig och ta plats i klassrummet vid redovisningar av gemensamma arbeten än när flickorna var ensamma i fokus.

Bedömningskultur utifrån styrdokument

Elever och deras föräldrar ska ha tillgång till kursplaner för att utläsa dess centrala innehåll. Kursmål och kunskapskrav ska vara kopplade till innehållet i en kurs. Styrdokumentet ska fungera som ett stöd både för lärarna och för eleverna. Elever och deras föräldrar ska kunna veta hur eleven ligger till i varje moment i en kurs. Eleverna ska få kontinuerlig formativ bedömning av hur de ligger till och hur de ska kunna utvecklas i det egna lärandet. Det ställs även krav på att eleven ska vara delaktig i den egna utvärderingen (Skolverket, 2011).

Elever bedöms och betygsätts allt tidigare. Elevdokumentationen i förhållande till måluppfyllelsen sker i allt större grad i skolan. Ökningen av diagnoser och tester för att bedöma elevers utveckling har ökat. Vallberg-Roth (2009, 2010) problematiserar konsekvensen av att den enskilda eleven ständigt är i fokus och hur detta påverkar eleven att ständigt vara föremål för utvärdering både i skolan, hemmet och på fritiden. Vallberg-Roth menar, att det konstanta bedömandet som eleverna utsätts för, är en konsekvens av det kontrollsamhälle som utveck-

lats. Vallberg-Roth menar, att det konstanta bedömandet leder till att elever utsätts för en ökad grad av stress och psykologisk ohälsa ökar. Nordin-Hultman (2004, i Vallberg-Roth, 20019, 2010) skriver som följer:

Barn idag synliggörs, bedöms och beskrivs som individer på ett mer genomgripande sätt än någonsin tidigare. I utvecklingssamtal efter utvecklingssamtal lär sig varje barn idag från tidig ålder rikta den *diagnostiska* blicken mot sig självt och själv bedöma sina starka och svaga sidor (s. 61).

I ljuset av den bedömningskultur som har växt fram enligt Vallberg-Roth (2010) menar Korp (2006) i sin avhandling utifrån lärarintervjuer, att det sker en informell bedömning som ligger till grund för betygsättning av elever i klassrummet. Bedömningen sker i det sociala samspelet mellan elev – lärare och elev – elev i hur eleverna löser och ställer frågor samt hur de förhåller sig till den hjälp de får av läraren i klassrummet. Lärarna uttrycker att inget av ovanstående bedömningsunderlag dokumenteras, men får stor betydelse för betygsättning.

Myndigheten för skolutveckling (2007) är klar i sin information som vänder sig till föräldrar och unga att närvaro, flit och uppförande inte är grunder för betygsättning.

Styrdokument och kunskapsmål ska vara nära knutna till undervisningen. Syftet med den nära kopplingen är att det ska vara ett stöd i undervisningen och lärandet. Bedömningen och betygsättningen har en mer central plats i skolan än tidigare i och med de nya målen för Gy 11 (Skolverket, 2011). Bedömningen av kunskap och elevens lärande ska ske tillsammans med elev och lärare. Eleven ska ta ett större ansvar i den egna utvärderingen. Både Ljungberg (2005) och Vallberg- Roth (2010) är eniga om att den ökade fokuseringen på individen har negativa konsekvenser för upplevelsen av stress. Korp (2006) i likhet med Andreasson (2007) och Bartoldsson (2007) belyser även det faktum att det görs en icke uttalad bedömning av eleverna utöver den bedömning som ska ges i förhållande till läroplanen, vilket Skolverket (2010) tydligt går ut med inte ska ske.

Avslutande analys om skolan som livsvärld

Familjens utbildningsnivå har betydelse för både val av utbildning och för elevens resultat. Det kan tolkas som att elever på ett naturvetenskapligt program kan få hjälp hemifrån med läxor och inläsning inför prov. Samtidigt påverkar närheten till universitet och högskolor att klasserna kan bli mer heterogena än på en mindre ort (Skolverket, 2013).

Tolkning utifrån den tidigare forskningen som behandlas i litteraturgenomgången kan vara att skolmiljön som eleverna ständigt befinner sig i upplevs som bedömande. I klassrumsmiljön ska elever visa och prestera sitt bästa. Även i de möten som sker mellan elev och mentor/ studiehandledar sker en bedömning. Det är inte explicit uttalat, utan sker genom att belysa det som inte är önskvärt. Den goda eleven skapas i relationen mellan elev och lärare. Det som eleven ska lära sig, är att svara mot de normer som finns inbyggda i skolans struktur. Denna strukturella fostran kan inte flickorna välja bort då de befinner sig i en beroendeställning och det är betygen de får som är avgörande för om de ska komma in på den utbildning de vill eller inte. Betygen ska i teorin ses i relation till elevernas kunskap. Utifrån tidigare forskning blir det tydligt att både lärare och elever anser, att det inte enbart är resultatet på prov som räknas, utan att det sker en konstant bedömning både i klassrumssituationer och av hur elever ställer frågor. Både personliga och sociala egenskaper vägs in. Eleverna bedöms både utifrån explicita uttalade mål i läroplaner och i kursplaner. Den implicita bedömningen sker utifrån hur eleven svarar upp emot rollen som elev och dess innebörd (Andreasson, 2007; Ambjörnsson,

2003; Bartoldsson, 2007; Bergqvist, 2005; Korp, 2006; Nordevall, 2011; Vallberg- Roth, 2010)

Genomgående för tidigare forskning är att det individuella ansvaret har blivit tyngre. Kraven på måluppfyllelse har ökat, vilket leder till att eleverna upplever en ökad ohälsa i form av inre och yttre press, vilket tar sig uttryck bland annat i stress. Den samlade bilden är att elever får ta mer ansvar över planerandet, genomförandet och dokumentationen, ett led i att den ökade dokumentationen och kontrollen av eleven som person ökar. Detta kan ha påverkan på hur eleven ser på sig själv som lärande person (Andreasson, 2007; Bergqvist, 2005; Vallberg-Roth, 2010)

Forskningsansats

Forskningsansats är enligt Bengtsson (2005) de filosofiska grundantaganden om kunskap och verkligheten som forskningen vilar på, samt de antaganden om verkligheten och hur kunskap om världen erhålls. I denna del av studien beskrivs den ontologiska och epistemologiska grund som studien vilar på.

Studiens syfte är att undersöka hur flickor förhåller sig till det stöd som de upplever finns i skolan, hur stödet som upplevts under flickornas tidigare skolgång har påverkat, hur de förhåller sig till stödåtgärder, lärare eller specialpedagoger på gymnasiet. Detta för att försöka svara på om det stöd som erbjuds flickorna är anpassat efter deras behov.

Livsvärlden som forskningsansats

Studien utgår från begreppet livsvärld och att livsvärlden är socialt konstruerad. Livsvärldsbegreppet kommer ur den fenomenologiska rörelsen. Grunden för alla inriktningar inom fenomenologin är enligt Bengtsson (2005) att gå tillbaka till ursprunget, till saken. ”Gå tillbaka till sakerna själva” (s.11). Ett livsvärldsfenomenologiskt förhållningssätt utvecklades under 1900-talets början som en motsats till dåtidens kvantitativa forskning. Studien har som ambition att undersöka om stödet som erbjuds är anpassat utifrån de behov som finns hos flickorna. Livsvärldsbegreppet blir då en relevant utgångspunkt vid undersökandet av hur flickor upplever stöd de möter.

I motsats till den kvantitativa forskningen, som bygger på mätbara kvantitativa fakta, vilka kan reduceras till olika generella förklaringsmodeller, vill livsvärlden belysa den komplexitet som människan befinner sig i (Bengtsson, 2005). Livsvärlden ska i denna studie tolkas som en levd värld, en social värld, emotionell, kulturell och en historisk värld med en spänning över tid: nutid, dåtid och framtid som människan lever i. Livsvärlden ska ses både som en privat värld och att den skapas i gemenskap med andra. Flickorna rör sig i flera olika livsvärldar med olika ramar, såsom i skola, hemma eller med vänner. Den privata livsvärlden ska ses som erfarenhetsbaserad, som individen bär med sig. I denna studie blir relationen av betydelse, mellan hur de privata livsvärldarna förhåller sig till den intersubjektiva livsvärlden i skolan där stöd ingår.

Den existensfilosofiska grenen inom livsvärldsfenomenologin som utgår ifrån att subjektet inte kan lösgöra sig från världen, utan människan befinner sig som den del av världen, ligger till grund som forskningsansats. Som forskare kan jag inte lösgöra mig från den egna sociala bakgrunden i mötet med flickorna. Alla föremål och företeelser som människan möter är omgärdade av historik både direkt och indirekt. Saken eller händelsen visar sig inte för någon utan att den sätts in i ett sammanhang i livsvärlden och påverkas då av det sociala och historiska sammanhanget vi möter den i. ”Förutsättningslös tolkning” (Bengtsson, 2005, s.26) kan därför inte existera. Människan kan aldrig gå ur sin egen livsvärld för att se på ett fenomen eller ett objekt utan sin egen förförståelse. Det går därför inte att bortse från att den egna upplevelsen av skolan och stöd har en påverkan på hur tolkningar sker. Jag själv är uppväxt på landet och har gått på ett estetiskt program, och är nästan dubbelt så gammal som flickorna vars livsvärld ska tolkas. Den ungdomskultur som flickorna rör sig i ligger i dessa avseenden en bit ifrån den punkt som jag befinner mig i. Avståndet i ålder kan försvåra tolkningen genom att vissa upplevelser inte ges uppmärksamhet. Utifrån den egna utgångspunkten finns därför i denna studie flera filter pålagda i tolkningen om hur flickorna möter stöd i skolan.

Metod

För att få kunskap om den livsvärld flickorna befinner sig i och undersöka hur flickorna upplever eller vad de har för erfarenheter av stöd genomfördes individuella intervjuer. Dessa intervjuer har legat till grund för det empiriska materialet som tolkades och bearbetades. Ambitionen var att använda flickornas livsvärld i så stor utsträckning som möjligt, då det är den, i relation till stöd, som var av intresse för denna studie.

Tolkning och bearbetning

Bengtsson (2005) tar upp krav för en empirisk livsvärldsforskning där livsvärlden ska göras explicit, till någonting konkret. ”Den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till” (s.27). Studien utgår från livsvärlden där flickornas egna röster om upplevelser ligger som grund för den text som ska tolkas. Vi kan närma oss verkligheten och börja tolka verkligheten genom att ifrågasätta och belysa vår egen förförståelse ”Medan fenomenologer typiskt är intresserade av att kartlägga hur människor *upplever* livsvärldsfenomen, intresserar hermeneutiska forskare sig för *tolkningen* av mening” (Kvale, 2009, s.30). Intervjuer av flickorna användes som metodiskt redskap för att komma så nära deras egna upplevelser som möjligt. Den hermeneutiska spiralen och livsvärldsbegreppet *den levda kroppen* användes för att tolka, bearbeta och analysera det som framkom i intervjuerna.

Den hermeneutiska cirkeln

Ödman (2007) lyfter fram hermeneutiken som en kontextbunden vetenskapsfilosofi där allt grundar sig på våra tolkningar, vår förståelse och förförståelse. I detta fall fokuserades på erfarenheterna av stöd i skolan. Det är dessa upplevelser som sedan ligger till grund för tolkning. I den hermeneutiska cirkeln sker ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan del och helhetsbilden. Vår förförståelse möts eller utmanas av ny erfarenhet, kunskap eller tankeidéer vilket leder till en utökad eller helt ny kunskap hos oss själva. Den dialektala rörelsen mellan tolkning som möter olika argument för och emot, ger upphov till nya insikter, individen utvecklas och förståelsehorisonten vidgas. ”Förståelsen befinner sig framför sig själv, samtidigt som den bygger på det förflutna (s.102).

Radnitzky (1970) liknar detta resonemang vid en spiralmetafor istället för en cirkelmetamor då en cirkelmetamor inte visar på en utvidgning utan återkommer till samma ställe. Spiralförmen visar på en utvidgning av förståelsen. Tolknings- och förståelseprocessen saknar början och slut; spiralen är oändlig. ”Det finns ingen nollpunkt där processen startar och om dess framtid kan man på sin höjd göra goda gissningar”, skriver Radnitzky (s. 26, I Ödman, 2007, s. 107). Studien använder sig av spiralmetaforen då syftet är att försöka vidga kunskapen om hur flickorna upplever och förhåller sig till stöd. Studiens syfte är inte att bekräfta eller att tydliggöra tidigare kunskap.

Analysmodell

Intervjuerna bearbetades och tolkades utifrån den hermeneutiska spiralen där del och helhet var i fokus. Materialet kom sedan att analyseras utifrån livsvärldsbegreppet *den levda kroppen*, där den levda kroppen är både kropp och själ. ”Subjektet präglas av världen och världen av subjektet ... det är med andra ord en värld präglad av mänskliga erfarenheter, handlingar och samvaro” (Bengtsson, 2005, s.112). Det är i *den levda kroppen*, som alla erfarenheter och

upplevelser utgår ifrån, levda erfarenheter, kunskap förankras och befast i kroppen, utvecklade färdigheter blir till vanor.

Tolkningen av begreppet *den levda kroppen* användes i denna studie för att få en förståelse för den identitetsutveckling som flickorna har och genomgår från grund- till gymnasieskolan. Utifrån de levda upplevelserna som förankras i kroppen, bär de med sig bl.a. vanor och kunskaper vilket har påverkan på hur de möter stöd.

Avgränsning

Studiens syfte är att undersöka flickornas upplevelse av stöd utifrån livsvärldsbegreppet. Studien innefattar ett retrospektivt perspektiv på flickornas upplevelser som går tillbaka till grundskolan. Det är flickornas egna uttalade upplevelser som ligger till grund för studien, inte dokumentation runt flickorna i form av eventuella omdömen, åtgärdsprogram eller handlingsplaner. De betyg som flickorna sökte in på gymnasiet med har tagits med, samt flickornas egna uppskattningar av hur de ligger till betygsmässigt. Flickornas erfarenheter av skolan som helhet efterfrågades inte. Studien kunde eventuellt ha fått en djupare bild av hur stöd upplevs om lärare, specialpedagoger och föräldrar hade deltagit. En risk med att låta andra professioners livsvärldar komma med i studien hade varit att den hade tappat sin fokusering på flickorna. I och med valet av en livsvärldsansats behöver det finnas en följsamhet och en öppenhet till vad flickorna väljer att vilja berätta. Utifrån avsikten att undersöka flickornas upplevelser har studien inte som avsikt att gå djupare in på hur flickornas skolors stöd är uppbyggda eller vilket stöd som finns på varje skola. Ambitionen är att söka flickornas upplevelser av det stöd de möter.

Urval

Grunden för undersökningen ligger i de intervjuer som genomfördes med sex flickor utifrån ett bekvämlighetsurval (Kvale, 2009). Informationen om studien presenterades i flickornas skolor i avslutningen av en lektion. Lärare och pojkar ombads att lämna rummet innan informationen delgavs. Urvalet bygger på att flickorna själva anmälde intresse av att delta i studien. Valet att intervjua flickorna beror på att det endast är de som kan delge och komma med information om hur de upplever stödet som finns på skolan. Skolorna som flickorna går på valdes utifrån ett bekvämlighetsurval i enlighet med Kvale. Alla skolorna ligger i en storstad, och är både kommunala och privata. Flickorna som studien vänder sig till går på tre olika gymnasieskolor på naturprogrammet, sista året.

Datainsamling

Denna undersökning bygger på kvalitativt insamlad data. Insamlingen skedde genom kvalitativa intervjuer. En förutsättning för att komma nära människors tankar är enligt Malterud (2009) att skapa en bra ram som inger lugn, trygghet och förtroende. Intervjuerna skedde enskilt på den skola som eleverna går på. Det var i en miljö som flickorna själva valt och kände sig bekväma i. Innan samtalen fick varje flicka återigen ta del av den information som gavs till dem i samband med att studien presenterades i klassen. Varje flicka fick ett brev (bilaga 1) som de fick ta med sig hem, där mina kontaktuppgifter fanns med och ett papper som de fick skriva under att de tagit del av informationen. Innan intervjun började fick alla en kort presentation om vem jag var och syftet med studien, de fick även möjlighet att ställa frågor. Flickor-

nas frågor transkriberades inte. De frågor som kom var hur stort arbetet skulle bli, om jag tyckte det var roligt eller jobbigt.

Intervjusamtalens karaktär var av den strukturen att flickornas egen röst, tankar och idéer skulle driva samtalet. Flickorna skulle inte svara på det som intervjuaren redan visste eller hade kännedom om. Då fyller intervjun inte något syfte utan bidrar till ett cirkelresonemang där intervjuare och flickorna bekräftar varandra. Datainsamlingen bidrar då inte till någon ny kunskap. Syftet är inte att bekräfta tidigare information utan att söka nya infallsvinklar (Kvale, 2009). Kvale skriver som följer:

En halvstrukturerad livsvärldsintervju söker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningsspersonens egna perspektiv. En sådan intervju söker erhålla beskrivningar av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen (s. 43).

Inga uppvärmningsfrågor ställdes, utan intervjun behandlade direkt de frågor som finns redovisade (bil.2). Genomgående för alla flickor var att de var öppna i sina svar. Farhågor om svårigheten att få flickorna att prata öppet med en främmande person infann sig inte. Istället för reservation var det genomgående en upplevelse av öppenhet och en vilja att delge sina egna erfarenheter. Detta kan bero på val av tid och plats som eleverna själva valt samt att de själva aktivt valt att vara med.

Ambitionen med frågorna var att de skulle ha en specifik karaktär, där fokus låg på att komma så nära flickornas egna upplevelser som möjligt för att undvika att samtalet hamnade på ett generellt plan. Detta för att materialet som insamlades skulle ge så mycket användbar information som möjligt om hur flickan upplevde stöd. Frågorna behöver handla om informantens egna upplevelser, *jag gör så*. Svar av generell karaktär ligger för långt bort från informanten för att det ska kunna vara användbart. Många gör så, är inte informantens upplevelse, utan informantens tankar om hur andra tänker eller gör (Malterud, 2009).

Intervjuerna skedde på tre gymnasieskolor i en storstad under en period från början av augusti till septembers slut 2013. På en av skolorna var det fler än 10 flickor som ville vara med. Målet var att ta två flickor från varje skola. I det fall där mer än 10 ville vara med i studien fick lotten avgöra vilka som fick vara med. Varje intervju redovisas slumpvis och det finns ingen koppling mellan vilken ordning intervjuerna genomfördes. Inför intervjuerna testades alla frågor ut på slumpvis utvalda elever på den skola där jag då arbetade. Inga svar från dessa elever finns med i resultatsammanställningen. En provintervju genomfördes för att testa frågorna som helhet för att undersöka om frågorna passade för en livsvärldsstudie. Den intervjun finns med i resultatet, då den studien ska ses som en del i studien.

Transkribering och databearbetning

Kvalitativt insamlade data behöver omsättas till någon form av text. Flickornas intervjuer spelades efter godkännande in. De inspelade samtalen transkriberades sedan till en text. Vid transkriberingen från tal till text påbörjades analysprocessen då det gav en möjlighet att nå en djupare förståelse för vad flickorna ville få fram och vad de sa. Mellan varje intervju transkriberades samtalen, vilket bidrog till att vissa mönster började framträda. Den kunskapen bidrog till att de efterföljande intervjuerna kunde utökas med följdfrågor för att på så sätt få en fördjupning. Det är den transkriberade texten som ligger till grund för den vidare tolkning som att göras. Kvale (2009) belyser vikten av att den text som kommer att ligga till grund bara är en text och att texten är en begränsad del av verkligheten. Texten kommer att påverkas ytterligare genom att den passerar ytterligare filter av tolkningar. "All närkontakt med materialet innebär att forskaren sätter sina spår i materialet som på olika sätt kan påverka innebörden i

texten” (Malterud, 2009, s.81). Ödman (2007) i likhet med Kvale (2009) tar upp att datainsamling inte kan återge en sann bild av verkligheten. Det material som används kommer att vara tolkat och avskalat. Tolkningar och avgränsningar kommer att ske utifrån den egna kunskapen om området och erfarenheter. Den egna kunskapen och erfarenhetshorisonten är den utgångspunkt som studiens frågeställning utgår från (Ödman, 2007).

Vid transkriberingen från tal till text togs slang såsom typ, liksom och upprepningar bort. T.ex. ”att, ja att”, ”ja, jag menar” blev ”jag menar”. I vissa fall fullföljde inte informanten hela meningen, utan påbörjade en ny mening i mitten av den föregående. Den påbörjade, men ej fullföljda meningen togs då bort, om den inte fyllde någon funktion eller om det inte gick att tolka vad informanten hade velat säga med meningen. Flickornas meningsbyggnad har ändrats från tal till skriftspråk för att skydda anonymiteten hos flickorna vilket hänger samman med konfidentialitet och för att meningen i flickornas uttalanden ska tydliggöras. Meningen eller vad flickorna vill få fram hänger samman med hur flickorna skrivs fram kopplat till den styrka som finns i flickornas ord.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Begreppen validitet och reliabilitet behövde under hela processen behandlas. Validiteten utgör huruvida studien studerar det som är syftet att studera (Kvale & Brinkmann, 2011). Användandet av halvstrukturerade frågor där möjligheten att ställa fördjupande frågor var en metod underlättade att komma så nära flickornas egna erfarenheter av stöd som möjligt. Det hade inte varit möjligt genom en enkätstudie. Intervjufrågornas karaktär låg så nära flickornas vardagsspråk som möjligt vilket underlättade intervjun och missförstånd kunde klaras ut. Flickorna hade även själva möjligheten att fråga vid frågor de tyckte var svåra. Alla intervjufrågorna provades ut och justerades av en grupp av tre elever innan en provintervju genomfördes. Studiens validitet handlar även om trovärdighet eller sanning som ligger i det flickorna beskriver. Det finns alltid en risk i intervjuer där fokus ligger på erfarenheter och upplevelser att personerna som intervjuas inte vill säga som det är eller har glömt. Det finns inte någon relation mellan intervjuaren och flickorna och därmed finns det inte heller någon maktrelation som skulle kunna påverka flickorna att undanhålla information. Inför intervjuerna har anonymitet varit viktig att upprätthålla just för att flickorna ska kunna känna sig säkra på att det de säger inte kan spåras tillbaka till dem själva. Försäkringen om anonymitet har troligen bidragit till att flickorna har kunnat vara mer öppna mot intervjuaren än mot en lärare.

Reliabilitet behandlar den tillförlitlighet som studien har om det är möjligt att samma resultat kan framkomma med samma metod, men vid en annan tidpunkt (Kvale, 2009). I en livsvärldsstudie är varje individ unik. Det innebär att en flicka inte kan bytas ut mot någon annan. Även den tid som flickornas livsvärld studeras i och förhållandet till min egen förförståelse eller livsvärld påverkar resultat. Det gör det därför svårt att nå en hög reliabilitet. För att öka reliabiliteten i studien behöver genomförandet vara tydligt och konkret så att läsaren kan följa alla de steg om hur tolkningar av flickornas utsagor har gjorts. I strävan efter transparens i metod, tolkningar och analys av hur denna studie genomfördes har tillvägagångssättet beskrivits både i metoddelen samt löpande i texten. En del i att höja reliabiliteten var att låta flickornas egna upplevelser från intervjuerna få större plats för att delge det material som ligger till grund för tolkning. Även om alla frågor testades ut noggrant innan intervjuerna blev varje intervju unik. Det är i princip omöjligt att göra om studien, vilket gör det än viktigare att visa på transparens i genomförandet så att metoden och genomförandet kan bedömas för studiens trovärdighet.

Generaliserbarheten i denna studie gäller för de flickor som deltog i studien. Materialet blir generaliserbart för dessa flickor, inte alla flickor i en storstad. Om studiens generaliserbarhet ska höjas behövs ett bredare urval (Stukát, 2011). Generaliserbarheten påverkas också av den frivillighet som fanns inför att delta i studien. Alla de flickor som valde att delta har valt ett studieförberedande program, vilket utgör en selektion i sig. De har även klarat av att gå nästan tre år på programmet. En intervjustudie med elever som hoppat av ett naturprogram hade gett ett annat resultat. En intervjustudie där specialpedagogen valt ut elever som hen arbetat med hade också gett ett annat resultat. De flickor som valde att delta ligger alla över C i betyg. I alla klasserna finns det eventuellt elever som ligger på E-nivå. Dessa flickor valde inte att delta i studien vilket också påverkar studien. Har dessa påverkansfaktorer relevans för studiens resultat? Både ja och nej. Ja i det avseendet att det inte ger en helhetsbild eller generaliserbarhet av en klass. Nej, då detta även blir studiens styrka att de flickor som annars inte kommer fram då de klarar av sina studier får ljus riktat mot sig.

Själva studien är svår att upprepa och generaliserbarheten är låg, men studiens resultat är ändå överförbart. Fangen (2005) använder sig av "den analytiska generaliseringen" (s.270) som syftar till att skapa en ökad förståelse av den kunskap som framträder ur resultatet i kvalitativa studier. I detta fall blir det de mönster som synliggörs i resultatet som kan generaliseras till en större grupp individer.

Etik

Vetenskapsrådet (2011) tar upp fyra etiska principer som forskare ska ta hänsyn till vid planandet och genomförandet av en studie. Studiens syfte ska vara tydligt för deltagarna, tillvägagångssättet hur studien ska genomföras skall presenteras liksom frivilligheten att delta i och möjligheten att lämna studien i förtid.

Innan intervjuerna började informerades de berörda flickorna muntligt och skriftligt innan de tog ställning till om de ville delta med sina berättelser. "Ett vanligt etiskt krav är att ett material som har samlats in för vetenskapliga ändamål endast får användas för detta ändamål och inte användas som undervisningsmaterial eller för kommersiella ändamål." (s 23) Flickorna informerades om att det de sa i intervjuerna endast kom att ligga till grund för denna text och inte kommer att vidarebefordras till obehöriga.

Alla flickorna var över 18 år eftersom de gick sista året på gymnasiet. Med tanke på detta behövdes inte föräldrarnas tillåtelse, flickorna fick själva välja att informera sina föräldrar om så önskades. En skriftlig överenskommelse gjordes med de flickor som valde att medverka i studien. Flickorna informerades både skriftligen och muntligen om rätten att själva välja medverkan och friheten att lämna studien om så önskades.

I inledningen av studien var utgångspunkten att endast ha fyra flickor från två skolor med i studien. Under undersökningens gång framkom att det skulle vara för lätt att spåra flickorna på grund av deras erfarenheter. Ytterligare två skolor tillfrågades varav den ena var intresserad av att vara med.

Då två av skolorna som flickorna gick på är relativt små kommer information om studien i alla skolorna endast gå ut till berörda flickor och rektor på skolan, inte till lärare eller annan skolpersonal, då det är stor risk att flickornas berättelser kan kännas igen och anonymiteten röjas för personer som undervisar flickorna eller finns i deras omgivning. I denna studie är anonymitet viktig då flickorna inte ska kunna kännas igen av undervisande lärare då dessa har en maktposition genom att alla betyg inte är givna. "Det kan förefalla självklart att dessa per-

soner i största möjliga utsträckning ska skyddas från skador eller kränkningar i samband med att de medverkar i forskning” (Vetenskapsrådet, 2011, s. 16).

Ett medvetet val gjordes i början av studien att inte nämna flickornas utseende för att de inte skulle upplevas som ytliga eller för att utmärkande egenskaper skulle kunna kännas igen, men då resultatet framträder, kommer flickornas utseende kommenteras, dels för att ge stöd åt analysen, dels eftersom att inte lyfta fram denna annars tysta kunskap hade varit att blunda för en informationskälla. Samtliga flickor är vältränade, har en vårdad hy och är modemedvetna. De är alla trevliga, deras rörelsemönster och handlingar ger ett intryck av att de har kontroll över vad de vill ge för intryck. Denna tysta kunskap behöver sättas ord på för att skapa en gemensam förståelse för hur det är att leva som flicka i skolan. För att ändå eftersträva anonymitet för flickorna kommer inte hårfärg eller andra specifika drag att beskrivas.

Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas. Ur ett etiskt perspektiv var det viktigt att utelämna slang, upprepningar och ofullständiga meningar som i sammanhanget var förståeliga, men i utskrift framställde flickorna negativt. I omvandlingen från talspråk till skriftspråk togs även eventuella språkliga kännetecken som kan finns hos flickorna bort såsom dialekt och brytning. Allt insamlat material avkodades och identitetsskyddades. Förvaring av källmaterialet kommer att ske så att ingen obehörig får tillgång till materialet.

Resultat

Studiens ambition var att försöka närma sig flickornas livsvärld för att utifrån den försöka förstå och förklara innebörden av vad stöd betyder för dem i deras vardag. Resultatet kommer att behandla hur flickorna har upplevt och upplever stöd i skolan och dess omgivning. Hur de förhåller sig till stödet som finns och vilken betydelse den egna erfarenheten har fått för deras skolgång. Resultatdelen kommer innehålla citat från intervjuerna samt tolkningen av dessa citat. Varje flickas livsvärld kommer att presenteras i inledningen av resultatdelen

Resultatet presenteras dels individuellt och dels utifrån flickornas intersubjektiva förhållande som stöd. Alla samtalen började med samma utgångspunkt, men intervjuerna fick ändå unika karaktärer utifrån flickornas upplevelser som fick vara det som drev samtalet framåt. En av flickorna, My, valde att lyfta samtalet till en metanivå av hur hon såg på stöd. Detta redovisas under en separat rubrik i ”hennes” avsnitt.

Den inledande presentationen har två syften, varav det första syftet är att försöka skapa en inblick i den livsvärld flickorna finns i. Det andra syftet är att underlätta för läsaren att kunna relatera till flickorna som personer. Flickornas livsvärld utgör den grund vilken tolkningar görs ifrån.

Analysen och tolkningen kommer att växla mellan del och helhet, genom den hermeneutiska spiralen där ett växelspel sker mellan erfarenheter och upplevelser (del) och den individuella livsvärlden (helhet) som leder analysen framåt utifrån begreppet ”den levda kroppen”. Studien har inte som avsikt att kartlägga flickornas hela livsvärld, utan en avgränsning görs till flickornas livsvärld i skolan och den sociala miljö som flickorna vistas i.

När flickorna har hänvisat till eller beskrivit specifika händelser har dessa händelser helt eller delvis tagits bort eller gjorts mer neutrala för att skydda flickornas anonymitet. Resultatet av detta har blivit att vissa flickors livsvärldar har blivit kortare. Valet har stått mellan en rik livsvärldsbeskrivning eller att flickans anonymitet hade röjts. Själva syftet med beskrivningen har inte ändrats utan det är enbart namn och platser som tagits bort.

Presentation av flickorna

Presentationen av resultatet kommer att ske genom en kort genomgång av flickorna som har fått de fingerade namnen: Julia, Rihanna, Jonna, Kristina, Alma och My. I löpande text vid citat från intervjuerna kommer flickornas namn att användas.

Julia

Den av flickorna som sökte in till gymnasiet med högst poäng av alla flickorna var Julia, med 320p som är max. Det innebär att hon hade MVG i alla ämnen från högstadiet. Hon ligger i framkant i alla ämnen enligt henne själv och har under gymnasiet bara fått A i betyg. Lärarna uppmuntrar henne att vara med i tävlingar vilka kan gynna henne vid ansökan till bland annat stipendium. Julia upplever att skolan och lärarna vill att hon ska visa sin kunskap för sig själv och andra.

Julias familj litar på att hon gör sitt bästa och de hjälper gärna Julia. Hjälpen som ges kan vara att föräldrarna hjälper henne med att söka rätt på information. Den sociala grupp som Julia befinner sig i är en liten grupp som pluggar tillsammans på håltimmar, men inte på fritiden, då fritidsaktiviteterna tar mycket tid. För att hinna med finns ett eget schema på när och hur hon ska plugga. Det gör att Julia får en överblick, då blir sakerna gjorda. Stöd har aldrig erbjudits

henne under grund eller gymnasieskolan. Julia använde sig av stödet i skolan bara när hon hade behov av en plats att vara på i väntan på sin fritidsaktivitet.

Rihanna

Rihanna kom från grundskolan med ett intag över 230p. Den finns en nära relation till familjen som fungerar som stöd och hjälper henne i livet. Stöd ges även i form av att pappa hjälper henne med skolarbeten. Hon ligger på C och uppåt och kämpar för att nå de mål som hon sätter upp för sig själv. I skolan rör hon sig i en liten grupp av tjejer som hjälper varandra.

Något pedagogiskt stöd har inte erbjudits under högstadiet eller gymnasiet. Däremot har stöd givits i form av kuratorskontakt under gymnasietiden erbjudits för att hantera det sociala spelet i klassrummet. Hon uttrycker att hon har påverkats av klassrumsklimatet och det kan vara ett hinder mot att gå till skolan. Hon har blivit utsatt för kränkningar från elever i samma klass. I början av gymnasiet la hon skulden för det som hände på sig själv. Hon uttrycker att hon nu vet bättre, det finns fortfarande en rädsla i att lita på människor runtomkring sig. Tonårsperioden upplevs av Rihanna vara en tid i livet då unga är osäkra och behöver vuxenstöd. Att hon har upplevt att lärare har sett hennes jobbiga situation, men inte själva försökt stoppa det, har bidragit till upplevelsen av att de inte bryr sig.

Jonna

Jonna är den av flickorna som är ett år äldre. Snittet från grundskolan ligger på över 250p. Båda föräldrarna har erfarenhet av naturämnen, vilket gör att hon kan få hjälp av sina föräldrar med läxor och skolarbete. Nu på gymnasiet ligger snittet mellan A-C i betyg där A är i majoritet. Den tid som läggs ner på skolarbete är omfattande, Jonna har en nära studiegrupp i klassen bestående av 4-5 tjejer. De hjälper varandra och pluggar ihop både i skolan och hemma hos varandra. När hon pluggar på skolan är studiegruppen mer uppblandad med andra i klassen, håltimmar i skolan används även för att förbereda sig eller att plugga på läxor.

Stöd har aldrig erbjudits henne själv även om det efterfrågades på grundskolan. Hon beskriver att den skolmiljö som omger henne har påverkat att stöd inte längre behövs. För Jonna är betygen mycket viktiga och betydelsen av att nå höga betyg återkommer ofta.

Kristina

Kristina sökte in på gymnasiet med ett snitt på 260p. Kristina är den enda av flickorna som har fått mycket stöd tidigare under grundskolan och under gymnasiet. Detta på grund av sin dyslexi. Stöd har erbjudits och getts under hela grundskolan då diagnosen dyslexi utreddes redan i första klass. Kristina kan uppleva det jobbigt att lärare på skolan har dålig eller ingen kännedom om vilka behov hon har. Upplevelsen av att hon måste fixa och ha koll på att allt blir rätt kan kännas jobbigt, detta gör att hon i flera fall bara struntar i den hjälp hon har rätt till för att hon inte orkar ta strid. Det finns ändå en bra upplevelse av skolan i sin helhet och av klassen. Hon kan prata med alla och alla är öppna.

Båda föräldrarna har bakgrund inom naturområdet, de kan ge och ger Kristina stöd. Kristina ligger runt C i betyg där det är naturämnena med mycket text som gör det svårt på grund av att hon läser långsamt. Efter gymnasiet vill Kristina jobba några år utomlands för att bättra på sin engelska innan hon söker någon universitetsutbildning.

Alma

Alma sökte in med över 300p från grundskolan. Ingen av hennes föräldrar arbetar inom det naturvetenskapliga området. Alma beskriver att föräldrarna försöker hjälpa henne med naturämnena, men att de inte kan. Det finns mattestöd på skolan som Alma aktivt väljer att inte gå på. Hon vill inte ta hjälp av någon annan om hon upplever att hon är för långt efter i jämförelse med klassen än vad som är rimligt enligt henne.

Alma besökte alltid och har en bra upplevelse av stöd på högstadiet där allt stöd var obligatoriskt och schemalagt av skolan. Under gymnasiet använder sig Alma av internet för att själv söka svar. Erfarenheten är att det är många som inte väljer stöd på skolan då de har föräldrar som kan hjälpa dem hemma. Detta upplever hon blir ett problem då hon själv inte har någon som hon kan be om hjälp. Hon blir hänvisad till skolans stöd som hon inte själv vill gå till.

Alma umgås i en grupp av 5 tjejer och de pluggar ihop ibland. Betygen ligger mellan C-E i naturämnena och i språkämnena högre. Alma tycker inte att det ger en rättvis bild av henne som person då hon ser sig som smartare än så. Hon ser sig själv som en elev som är bättre på det sociala med språk och logik än rent naturvetenskapligt med formler. Under intervjun reflekterar Alma över varje fråga, sedan kommer ett konkret och genomtänkt svar.

My

My sökte in på gymnasiet med över 280p. Under intervjun är svaren längre och djupare än de andra flickornas svar. My ger ofta exempel på hur elever med behov av stöd kan känna sig. Hon tar därigenom både sitt eget och de andras perspektiv. Erfarenheter av skolan har bidragit till att My utvecklat en struktur i sitt pluggande, hon vet när och vad som ska göras. Det är viktigt för henne att uppgifter ska bli färdiga i tid för att hon ska kunna få chansen att göra ändringar efter hand.

My pluggar och lägger upp sina studier själv och ser sig själv som en individualist. Programmet är studieförberedande och hon vill själv ha A i alla ämnen. Synen på betygen är att hon inte gynnas vid urvalet till högre studier om alla har A. Genom betygen blir skolan upplagd för konkurrens mellan eleverna. Betygen är som ett kvitto på att du har de egenskaper som eftersträvas enligt henne själv. Betyg ligger mellan A-C med en majoritet av A.

My umgås i en liten grupp som har känt varandra en längre tid, de förstår varandra och är nära, men de pluggar inte tillsammans. De andra i klassen tycker hon är trevliga, men det är inga som hon kan anförtro sig åt.

Analys av flickornas individuella livsvärldar

Utifrån livsvärldsbegreppet kommer nu varje flickas egna upplevelser kopplade till den egna individuella livsvärlden presenteras. Utifrån frågeställningen kommer resultatet att presenteras med underrubrikerna *Tidigare upplevelser av stöd* och *Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan*. Betydelsen av tidigare upplevelser och de eventuella konsekvenser för hur de idag använder sig av stöd i skolan kommer att presenteras löpande i texten. Flickorna beskriver också regelbundet alternativa strategier och hur de löser problem i skolan. I klassrummet befinner sig flickorna den största delen av tiden de är i skolan. Alla flickor har inte tidigare reflekterat över hur de väljer att förhålla sig till stöd och kan inte ge en explicit beskrivning. I dessa fall sker en tolkning utifrån flickans övrig text. Endast en flicka tog själv intervjun vidare och beskrev hur hon ville att stödet skulle vara uppbyggt, My har därför fått en extra rubrik.

I texten är vissa ord understrukna detta för att tydliggöra att flickorna i intervjuerna gjorde en betoning vilket får betydelse på meningens syfte.

Julia

Tidigare upplevelser av stöd

Julia uttrycker att hon aldrig blivit erbjuden något enskilt separat stöd, men att hon ändå får det stöd som hon vill i den ordinarie verksamheten. Den uppmärksamhet som Julia får genom att hon ligger i framkant kan ses som ett stöd genom att hon får bekräftelse på att det hon gör är bra och att hon är på rätt väg. Hon är medveten om att hon får stöd. Om hon upplever stödet som positivt eller som negativt är inte uttalat, men det kan tolkas som om hon tycker det är bra att lärarna har hennes bästa i tanken när de pushar henne. Hon är även nöjd med att hon får bra betyg. Den tolkningen som kan göras är att Julia befinner sig i en miljö som uppmärksammar hennes framgång och uttrycker det positivt till henne. Detta talar emot att Julia skulle ha en negativ erfarenhet av stöd.

Sofia: Tycker du att du får stöd från skolan?

Julia: Alltså, ja, jag tycker nog att jag får mycket stöd, eller ja, jag tycker att folk (Vänner och lärare) ser positivt på det jag gör.

Sofia: Vad tänker du när du hör stöd?

Julia: Alltså, hur mycket back-up man får, hur mycket lärare pushar på eller hur mycket läraren ser en under lektionen och om föräldrar är engagerade.

Sofia: Tycker du att lärare gör det?

Julia: Det gör de. Jag ligger alltid i framkant och då vill lärarna att jag ska hoppa på saker för att visa att jag är ganska duktig.

På skolan som Julia går på finns det en rad hjälpstugor som alla eleverna kan gå till om de behöver hjälp med studierna eller något arbete. Informationen om att hjälpen finns informerar lärarna om när de träffar klassen. Stugorna ligger efter lektionstid och startar efter kl. 16:00. Julia har besökt stugorna, men inte för att hon direkt har känt något behov utan för att hon har behövt ha en plats att vara på, i väntan på att hennes fritidsaktivitet ska börja. Julia tror inte att hennes betyg har påverkats mer än det hade gjort annars. Hon ser på tiden där mer som en tid och plats att göra uppgiften på än som en tid för att be om hjälp av en lärare.

Julia: Ja, förra året gick jag ganska så mycket på fysikstugan, men inte framförallt för att jag behövde stödet utan mer för att jag behövde sitta kvar i skolan för att jag hade en fritidsaktivitet efter, så då satt jag där mer för att jag behövde ha någon plats att vara.

När Julias fritidsaktivitet bytte tid så gick hon inte längre till stugan, då behovet av en sittplats inte längre fanns. Efter skolan går hon istället hemma för att kunna ta det lugnt. Hon uttrycker att hon trivs bättre med att vara hemma. Efter en dag i skolan är hon trött.

Julia: Ja, jag känner att jag har varit i skolan hela dagen och vill ha lite lugn och ro, det är ju massa folk som är där och ser vad man håller på med och det är skönt att kunna stänga in sig likt som. Efter en dag i skolan är jag trött.

Hennes trötthet kopplar hon inte till att det är stökigt i omgivningen, utan tolkningen som görs av hennes uttryck är snarare att det är det sociala samspelet som tar på krafterna, inte lärandet i sig. När hon uttrycker ”massa folk som är där och ser vad man håller på med” kan det tolkas som att hon inte vill vara i allmänt fokus eller som att hon känner en press att visa att hon är duktig den tid som hon är i skolan då hon ligger på A-nivå i betyg.

Julia uttrycker att hon har en studieteknik som bygger på att hon strukturerar sina aktiviteter och när hon ska ha tid för att plugga. Hon pluggar själv.

Julia: Ja, jag gör en massa andra saker också, så jag pluggar mellan andra aktiviteter. Jag tror att det är ganska bra egentligen att ha schema för att veta, för att kunna passa in allting, för det är då man gör det.

Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan

Klassen beskrivs av Julia som ganska stor, undervisningen består mycket av att läraren pratar, men att det ändå blir tid för diskussioner i klassrummet. Hon upplever att alla inte kommer fram, men hon har förtroende för att läraren har koll på vilka som behöver stöd och inte, eller vad de kan kunskapsmässigt. Julias upplevelse av klassrummet tolkas som positiv. På frågan om hon frågar och är aktiv i klassrummet framkommer det att hon frågar, men att det beror på vilken typ av lektion det är.

Julia: Ja, det händer att jag frågar saker, men det beror på vilken lektion det är också. Om det är språklektion så ställer jag frågor hela tiden om ord jag inte förstår och grammatik och saker som jag inte kan veta på egen hand. Men om det är en mattelektion då frågar jag inte lika mycket för då vill jag lista ut det själv.

Tolkningen av Julias erfarenhet är att hon känner sig trygg i klassrummet. Hon vågar fråga och hon har insikt i vad det krävs av henne för att hon ska nå längre i det egna lärandet. Hon gör en tydlig skillnad mellan ämnena och graden av aktivitet. I språkämnena där det enligt henne inte finns förväntningar på att hon ska ha en god förförståelse utan det är ett nytt material som hon inte själv kan förväntas ha koll på. I motsats till matematiken där det krävs att hon lägger ner egen tid för att förstå. Detta visar på att hon har ett studieupplägg som fungerar, där hon har kännedom om vad som är hennes eget ansvar som elev och lärarens uppdrag.

Julia har en trygghet att våga fråga i klassrummet. Hon kan fråga om det hon undrar över, men i intervjun framkom ändå att det finns en indirekt rädsla för hur läraren kan reagera om hon ställer en banal fråga. Frågan i sig är inte problemet utan om den skulle uppfattas som lätt eller svår. Det Julia vill undvika är att hamna i fokus och att hon får lektionen att stanna upp. Upplevelsen att hon är till besvär vill hon undvika.

Sofia: Har du någon rädsla för att fråga i klassrummet?

Julia: Ibland, när jag misstänker att jag har uppfattat någonting helt fel. Om läraren då tar om allt en gång till för min skull. Då känns det som om det blir så mycket fokus på en då.

Sofia: Du vill inte vara i fokus?

Julia: Nej inte på det sättet! Alltså jag tycker inte om att vara till besvär

Sofia: Hur gör du då?

Julia: Jag försöker att lista ut det på egen hand och så ber jag någon hemma istället och om jag inte har förstått så går jag till läraren efter en lektion och frågar.

Upplevelsen att Julia inte vill vara till besvär kan tolkas som att det inte ingår i bilden av henne själv som en duktig elev. Hennes tidigare svar har i mångt och mycket handlat om att det finns en kännedom om hur hon ska bete sig i klassrummet. Hon vet när det förväntas av henne att fråga och när hon ska försöka lösa svårigheter själv. Rädslan att hennes fråga skulle vara till besvär eller rikta oönskat fokus på henne gör att hon ändå undviker att ställa frågor. Julia försöker istället finna en egen lösning eller tar hjälp av föräldrarna. Ibland söker hon upp läraren själv efter en lektion. Efter lektion kan en förklaring ges utan att andra hör på. Tidigare under intervjun uttryckte Julia att hon hellre går hem än stannar kvar i skolan då hon vad som kan tolkas tycker det kan vara jobbigt att omgivningen ser och har koll på vad hon gör. Julia ligger i framkant i samtliga ämnen och har under gymnasietiden bara fått A i betyg, en tolkning som kan göras av det är att andra elever har henne som förebild.

Rihanna

Tidigare upplevelser av stöd

Det finns både sorg och uppgivenhet i hennes röst när hon pratar om upplevelsen av stöd och det hon har varit med om. Hennes erfarenheter av grundskolan har varit att det har funnits mycket stöd. När Rihanna berättar om stöd kopplar hon det till den studiesociala omgivningen och den egna arbetsmiljön i skolan.

Sofia: Ser du någon skillnad på hur lärare hjälpte er i skolan nu från när du gick i grundskolan?

Rihanna: Ja, i grundskolan hjälpte de mig mer för där behöver du vara. På gymnasiet är det ett val. Och jag tror det är mer allvarligt hur de ser på verkligheten här. När du blir äldre kommer det inte finnas sådant stöd som det finns på grundskolan och på gymnasiet. Vi börjar bli äldre, vi kommer inte kunna ha människor runt omkring oss som stöd hela livet. Så jag tror att lärarna vill att vi ska vara mer vuxna och ta hand om oss själva. Jag tror det är så. Jag tror även att det är fel för att när man är 16 till 19 år då har man mycket osäkerhet i sig. Man är ung, det är en ny skola, nya vänner det är då man behöver mer stöd. Det borde vara mer stöd under gymnasiet än i grundskolan.

Tolkningen av hennes upplevelser kan vara att hon inte bara ser skolan som en plats att lära det som står i kursplanerna utan hur världen ser ut utanför skolan när hon blir vuxen. I världen utanför skolan finns inget stöd att få och att eleverna behöver lära sig att ta eget ansvar. Tolkningen av Rihanna när hon pratar om skolan är att hon upplever skolan som hård och att det är en hård verklighet som kommer att möta henne när skolan är slut. Om hon ska klara sig måste hon vara stark och inte förvänta sig att någon annan ska hjälpa henne. Rihanna uttrycker ändå att hon anser att det förhållningssättet är fel. Hon uttrycker att som tonåring behövs vuxennärvaron. Det kan tolkas som att unga inte ska behöva gå igenom den sociala processen som sker i skolan själva, då de inte är vuxna och då inte ska behöva ta vuxenansvaret. Det ansvaret ligger på skolan och ska inte läggas över på eleverna. Denna tolkning görs på det grundval att Rihanna lyfter upp att de är så unga när de börjar gymnasiet och att gymnasievalet har och får påverkan på deras framtid.

Rihanna ställer upplevelsen av grundskolan i kontrast mot den nuvarande skolan. Hon lyfter upp andra elever i hennes omgivning som mår dåligt och lyfter då diskussionen till att omfatta elever i hennes omgivning. Det kan tolkas som att hon vill förstärka att det hon har upplevt även gäller andra och att hon försöker flytta fokus från henne själv.

Sofia: Var det bra stöd som ni fick i grundskolan?

Rihanna: Ja! I grundskolan hade jag aldrig problem. Ok, ibland att någon pratade skit, men det var aldrig mobbning eller psykologiska problem. Sånt fanns inte på min skola. Det finns vissa människor i klassen (nuvarande klassen på gymnasiet) som är väldigt smarta och har lätt att lära sig, men som inte kommer till skolan för att de inte mår bra. Sen finns det elever som inte kommer till skolan för att de inte vill känna sig dumma. Som skolan är, så behandlar även samhället dig.

Ex. I ettan som jag berättade förut. Jag älskar att lära och diskutera, men ibland kom jag inte till skolan för jag orkade inte och jag mätte inte bra.

Tolkningen är att den studiesociala miljön som Rihanna vistas i har stor betydelse för om Rihanna ska gå eller stanna hemma. Rihanna tar upp att hon aktivt väljer att inte gå till skolan för att hon under vissa perioder mår för dåligt för att orka vara i skolan. Detta gäller även andra i klassen som har kapacitet och förut gillade skolan, men som inte längre går dit. Frånvaron av vuxna när Rihanna berättar om sina upplevelser blir tydlig.

Rihanna efterfrågar stöd i den sociala relationen mellan elever. Hon ger uttryck för att hon och hennes klass har lämnats själva med att klara den sociala process som sker när en ny grupp skapas i början av gymnasiet. Denna process kan tolkas som att den påverkat henne negativt, dels genom att vuxna har blundat för det de sett och dels att hon upplevt svek från

elever i klassen. Hon upplever inte att skolan skulle kunna erbjuda henne något pedagogiskt stöd.

Sofia: Vilket stöd skulle du vilja att skolan skulle erbjuda?

Rihanna: När man går på gymnasiet så är man ju tonåring. Det finns mycket osäkerheter och det finns mycket att tänka på, inte bara skolan. Mycket socialt, vänner och hur man ser ut, man går igenom mycket som tonåring[...] hen ville alltid få mig att må dåligt. Läraren såg det för jag är inte en sådan som håller tyst[...] Så alla lärare visste det, de skickade mig bara till kuratorn. Då kände jag att lärarna inte orkar och bryr sig inte.

Rihannas upplevelse att lärare såg, men att de inte gjorde någonting kan tolkas som att hennes förtroende för omgivningen har minskat. Det kan vidare tolkas som att hon inte känner något stöd från de lärare som finns runt omkring henne. Utifrån den tolkningen är det inte svårt att se att Rihanna har svårt att be om hjälp. Hon uttrycker att hon sa ifrån, men att ingen hände. Upplevelsen av att bli sänd till kuratorn av lärarna kan tolkas som att Rihanna såg sig själv som problemet och att hon i och med att hon sa ifrån var till besvär för lärarna.

Rihanna upplever att matteläraren har för lite tid att kunna hjälpa henne om hon bad om hjälp. Utifrån Rihannas tidigare erfarenheter kan en tolkning vara att Rihanna inte söker upp läraren alls på grund av att hon inte litar på eller har förtroende för lärare, även om de inte var inblandade i den faktiska situation som hon gick igenom tidigare. En annan tolkning kan vara att hon ger uttryck för ett försvar, läraren har inte tid, hon lägger problematiken på läraren och är inte medveten om hur de tidigare erfarenheterna har påverkat henne.

Rihanna: Om jag behöver hjälp med läxan, så hjälper min pappa mig. Exempelvis med matten, jag klarar mig, men är inte den bästa så jag måste plugga hemma. Då hjälper min pappa mig med matten[...] Matteläraren har så många lektioner så jag hittar aldrig tid med honom om jag vill fråga om hjälp.

Upplevelserna under första året på gymnasiet har påverkat henne. Det som är tydligt är att familjen hjälper henne när hon behöver hjälp. Det är till familjen och inte lärarna som Rihanna går till om hon behöver hjälp. Familjen och vännerna har en central plats i hennes liv. Även om hon inte pluggar tillsammans med vännerna varje dag fyller vännerna en social funktion. Dels som stöd och dels för att hjälpa varandra att inte hamna efter när det känns jobbigt. Den tolkningen som görs är att utan den sociala funktionen som vänner fyller hade hon hoppat av skolan eller bytt skola.

Sofia: Vilka metoder har du använt dig av när något varit svårt i skolan? Du pratade förut om familjen. Kan du komma på några andra metoder?

Rihanna: Vänner, beroende på vilka vänner man har. Har du vänner som vill dra ner dig och få dig att må dåligt så att det inte går bra i skolan, det är inte något bra stöd. Har du vänner som lyfter upp dig och som ger dig bra stöd, så välj rätt vänner, det är ett bra stöd. Jag har vänner som vill att det ska gå bra för mig i skolan. Om jag säger: - jag orkar inte. Då säger de: - Jo du ska, du ska göra det här!

Sofia: De pushar dig längre?

Rihanna: Ja det gör de, det gör de, men vänner som bara tittar på när du misslyckas det är inga bra vänner.

Sofia: Hur många och var är dina vänner?

Rihanna: Ja väljer mina vänner. Jag har bara tre vänner. En som inte går i skolan och två som går här i klassen. Jag håller mig i en liten grupp. Jag har lite tillits problem och jag har svårt att lita på folk. Jag väljer de jag kan lita på.

Sofia: Är det en kultur i gruppen att ni hjälper varandra, har jag tolkat dig rätt?

Rihanna: Ja, det är det. Det är inte så att vi sitter varje dag och pluggar varandra. Mår jag dåligt så kan jag berätta. Om jag berättar för mina vänner, mår jag bättre direkt.

Sofia: Vem går du först till, en vuxen eller vänner?

Rihanna: Vänner!

Om vännerna används som en social sköld så är familjen och pappa stödet när Rihanna stöter på problem med lärandet. Tolkningen av Rihannas erfarenheter är att hon inte vill vara till

besvär för lärarna och istället använder sig av sin pappa för hjälp. Rihanna uttryckte tidigare att skolan vill att eleverna ska ta mycket ansvar: ”Jag tror att lärarna vill att vi ska vara mer vuxna och ta hand om oss själva”. Utifrån den grunden görs tolkningen att hon då inte kan be lärarna om hjälp. Om hon bad om hjälp skulle hon inte leva upp till bilden av eleven som kan ta eget ansvar och klara av skolan. Om hon ber om hjälp, kan det av lärarna uppfattas som att hon har det svårt och inte kan. Hon är inte den vuxna och mogna eleven som hon vill ge sken av att vara. Rihanna är inte vuxen utan behöver hjälp att nå längre i studierna. För att lösa denna problematik med att behålla fasaden som eleven som kan och klarar allt använder sig Rihanna av sin pappa. På det viset behöver hon inte visa för läraren att hon inte kan och kan då lättare nå bättre betyg.

Sofia: Vem vänder du dig till om det är skolproblem?

Rihanna: Ja, om det är direkta skolproblem så går jag till min pappa. Min pappa är mitt främsta stöd.

Sofia: Går du till pappa istället för att gå till en lärare?

Rihanna: Ja, precis. Då säger han vad jag ska göra.

Sofia: Får du bättre hjälp av din pappa?

Rihanna: Ja, Jag vill aldrig vara till besvär för läraren, jag vill inte att de ska se att jag har det svårt. För jag vill alltid..., för jag vill inte att de ska se att jag har det svårt för då tror jag att de kommer att sänka mitt betyg. [...]Jag frågar istället min pappa.

Tolkningen av att det finns en osäkerhet hos Rihanna hur en fråga kan uppfattas av läraren är att det blir ett faktiskt hinder för Rihanna. En fråga när hon inte kan eller inte förstår kan utifrån detta tolkas som att hon visar upp sina svagheter för läraren och det kan hon inte göra.

Sofia: Förstår jag dig rätt, du tänker alltså att det skulle kunna vara en nackdel att be om hjälp eller be om stöd?

Rihanna: Ja ibland.

Sofia: Vad grundar du det på?

Rihanna: Jag vet faktiskt inte, det ligger som en osäkerhet i min hjärna. Om jag visar mina svagheter. Då tänker de: Ja, hon kan inte det här. Men egentligen så kan de hjälpa mig men det är inte så jag tänker i första hand.

Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan

Rihanna återkommer till vikten av att inte visa sig svag i klassrummet. Motsatsen till svag är stark. Vikten av att vara stark i klassrummet inför lärarna och klassen som helhet kommer fram flera gånger under intervjun. Miljön där eleverna behöver vara starka tolkas som att klassen inte hjälper varandra, den består av individualister som är rädda för att gå utanför boxen och göra fel. Med ”fel” menas ställa fel fråga eller svara fel. Konsekvenserna av detta uttrycker Rihanna genom att hon aldrig ställer frågor. Hon uttrycker även vikten av att inte visa sig svag även är kopplat till kön. Det kan tolkas som att pojkarna i klassen har en större spännvidd om vad som är ok eller inte i klassrummet.

Sofia: Hur använder du dig av klasskamraterna i klassrummet?

Rihanna: Kan jag använda dem? [...]Om jag har problem eller jag har missat en skoldag då är det till dem (de två hon umgås med i klassen) jag går till, inte de andra i klassen.

Sofia: Brukar du fråga i klassrummet?

Rihanna: Ja, men det är ofta att de inte vill svara eller att de säger att de inte vet. Jag har slutat fråga mina klasskamrater. I min klass anses det som en svaghet att inte kunna någonting. Om man frågar och de inte hjälper en så mår jag ännu sämre.

Sofia: Brukar du fråga i klassrummet (räcka upp handen eller liknande)

Rihanna: Jag har aldrig ställt en fråga inför klassen. [...]Jag är en sådan som gillar att diskutera, men jag hatar att ställa frågor [...] Tjejer vill inte visa sina svagheter inför andra.

En tolkning kan vara att de tidigare upplevelserna att hon blivit utsatt för kränkningar och påhopp inför gruppen i klassrummet har påverkat henne på så sätt att hon inte längre gör sin röst hörd och har blivit tyst.

Jonna

Tidigare upplevelser av stöd

Under högstadiet upplevde Jonna att hon inte hängde med. Hon sökte då aktivt upp lärarna för att få hjälp under högstadiet. Hon upplevde att hon inte fick gehör eller respons. Känslan och upplevelsen av att inte få det stöd som hon behövde upplevdes som jobbig. Upplevelsen tolkas ha påverkat henne i att det inte går att få stöd av lärarna och skolan.

Jonna: Ja, under högstadiet framför allt där kände jag att det var rätt så jobbigt i skolan en tid där. Och då frågade jag ändå läraren om hjälp efter lektionens tid och liknande, men jag fick egentligen ingen respons.

Utifrån det bemötandet att inte få respons under grundskolan görs tolkningen att Jonna har utvecklat en alternativ strategi genom att plugga mer och ta hjälp av föräldrarna istället för skolan. Hon reflekterar även själv över att hon har haft tur som har föräldrar som kunnat hjälpa henne med skolan och att inte alla andra har den möjligheten.

Jonna: Ja, jag pluggade extra mycket och försökte ta reda på saker själv. Och jag har rätt tur för mina föräldrar de jobbar med sånt så de har hållit på med fysik och matte. Så jag har kunnat fråga dem men utan dem så hade det nog varit väldigt svårt.

På gymnasiet upplever Jonna att lärarna lyssnar mer och uppmuntrar att eleverna till att fråga. Tolkningen som görs är att Jonna fortfarande har svårt att fråga under en lektion om hon inte förstår. Den tolkningen görs på grund av att hon väntar till efter lektionen för att ta reda på svaret själv, alternativt frågar hemma eller en vän. Vid de tillfällen som det frågas i klassrummet är det om frågan fördjupar eller en definition som är oklar. Inför klassen upplever Jonna att hon behöver vara förberedd.

Sofia: Stämmer det att du använder dig av dina klasskamrater om det är något som är svårt?

Jonna: Ja och så frågar jag hemma. Och det är rätt så mycket faktiskt.

Sofia: Vem går du först till när något är svårt i skolan?

Jonna: Förmodligen läsa i boken själv riktigt försöka gå in på grunden. Om det inte funkade skulle jag fråga en kompis eller föräldrarna och om inte det skulle funka så skulle jag gå in på internet.

Under intervjun blir det tydligt att Jonna ser ett tydligt eget ansvar hos sig själv, att hon inte ber andra om hjälp primärt, utan att hon själv försöker att finna svaret. Tolkningen som görs är att utifrån de erfarenheter som Jonna har med sig att hon inte blivit lyssnad på i kombination med att hon har föräldrar som stöttar henne att hon istället för att ta hjälp av skolan pluggar mer själv och använder sig av familjen.

Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan

Utifrån Jonnas upplevelser om beteende i klassrummet görs tolkningen att det finns en norm om vad som är okej och inte. Den dolda normen i klassrummet innebär att inte fråga även om du som elev inte förstår. En fråga kan uppfattas som dum och leder då tillbaka till eleven själv som upplever att hon skulle vara dum, då hennes fråga kan anses vara för lätt. I matematiken kan eleven fråga om ett specifikt tal, men i helgrupp krävs att eleven ska vara förberedd. Jonna upplever att vissa frågor kan påverka klassens syn på eleven negativt. En tolkning som kan göras utifrån det är att det är viktigare att upprätthålla bilden av sig själv som en duktig och smart elev än att lära sig.

Sofia: Anses det positivt eller negativt att få stöd i klassen?

Jonna: Det beror på vilken typ av stöd, till en viss nivå anses det positivt.

Sofia: Nu får du utveckla.

Jonna: Ja, om jag behöver hjälp med ett mattetal då är det bra om jag frågar om det. Men om det är alltför mycket kan det anses som konstigt och de andra i klassen kanske tror att Ja, - Är hon dum eller?

Så ja, när det kommer till den nivån kan det nog ses som negativt. Kompisarna vid sidan om skulle väl inte bry sig men resten av klassen. Skulle jag nog säga

Sofia: Finns det någon oskriven regel om detta?

Jonna: Ja, lite så. Man får inte fråga om vad som helst riktigt. Det kan vara svårt för vissa att räcka upp handen i lektionerna.

Sofia: Kan man inte fråga?

Jonna: Det kan vara något som vi redan gått igenom. Om vi redan gått igenom något så frågar man inte om det även om man inte förstår. Jag hade ett problem med det, jag förstod inte vad en grej var för något. Och vi fortsatte att prata om det på lektion på lektion. Jag undrade vad det var för någonting?

Sofia: Frågade du?

Jonna: Nej, jag gjorde inte det, utan kollade upp det på internet istället någon vecka efter. Det var ingen som sagt vad definitionen var. Utan det var som om alla såg det som självklart. Jag ville ha en definition

En annan tolkning till varför Jonna inte vill fråga i klassrummet kan vara att hon inte vill störa eleverna eller läraren i deras lärande respektive undervisning. Tolkningen som görs är även att det finns en informell norm att vara förberedd inför lektionen. Om normen är att eleven ska vara förberedd inför lektionen försvåras möjligheten att fråga genom att eleven då förväntas redan nått en nivå.

Sofia: Är klassrumsklimatet så att eleverna kan räcka upp handen?

Jonna: Nä inte egentligen, inte supermycket för lektionerna går rätt så fort fram också så om alla skulle fråga skulle det vara svårt att kunna ha någon undervisning tror jag.

Sofia: Det kräver att du är förberedd innan du kommer på en lektion?

Jonna: Ja, precis

Upplevelsen är att det skulle kunna uppfattas negativt av klasskamraterna om Jonna frågade en för lätt fråga. Även läraren, upplever Jonna, kan uppfatta det negativt då frågan inte är så avancerad och därigenom ligger på en alltför låg betygsnivå. Den tolkningen som görs är att Jonna hellre går ifrån lektionen utan att ha förstått för att ta reda på mer själv eller med hjälp av familjen eller kompisar än att fråga läraren i klassrummet. Osäkerheten om hur det muntliga bedöms i klassrummet får då en avgörande effekt på om Jonna ska våga fråga eller inte.

Sofia: Tror du det skulle ses som negativt av läraren om du frågade?

Jonna: Ja, det kan nog påverka mina betyg. För det är ju det muntliga som också är viktigt. Sen vet jag inte hur de gör i praktiken, men det är en känsla.

Sofia: Vad grundar sig känslan i att det skulle kunna påverka dina betyg?

Jonna: Det vet jag inte, men det kan vara att, jo, betyget grundar sig ju på hur mycket man vet och även om det ska vara på ens utveckling så är det inte bara det utan vad man kan här och nu. Om jag inte vet vad exempelvis mol är så är ju inte ens på G nivå ens riktigt på ett prov.

Upplevelsen av att för lätta frågor skulle påverka betygen tar Jonna även upp när vi pratar om vad som skulle hända i klassrummet om hon ställde en dum fråga. Hon uttrycker även att för henne är det viktigt att inte tolkas som dum i klassrummet. Även om hon säger att hon kanske överdriver påtalar hon samtidigt tidigare under intervjun att hon inte frågar i klassrummet om det inte är en mycket väsentlig fråga.

Sofia: Vad skulle kunna hända om du framstod som dum i klassrummet?

Jonna: Det skulle väl inte hända något direkt, men det skulle kunna påverka betygen senare. För jag har hört mycket om att man gör ett intryck på läraren och det kanske lika mycket är det som gör att man får ett betyg som vad man får på provresultaten i slutändan och då får man ju sämre möjligheter att få ett A eller något.

Sofia: Är det viktigt att inte framstå som dum?

Jonna: Ja, för mig är det, men jag kanske överdriver det lite.

Kristina

Tidigare upplevelser av stöd

Kristinas tidigare erfarenheter av stöd har varit positiva. Hon har fått stöd under hela grundskolan på grund av sin dyslexi. I den tidigare kontakten med stöd har stödet kommit automatiskt och lärarna har varit mer insatta i just Kristinas behov av stöd. Tolkningen som görs av Kristinas situation i skolan nu är att ansvaret för att hon ska få stöd ligger på henne själv. Hon får själv söka upp specialpedagogen på skolan för att be om hjälp. I år har hon ännu inte sökt något stöd.

Kristina: I år har jag inte sökt hjälp för någonting, så det är inget stöd alls. Men förra året fick jag ljudböcker och så. Jag får längre provtid [...] jag får gå till specialpedagogerna och fråga och kontakta dem. Det är ingen som kontaktar mig. Det är på mitt egna initiativ.

Tolkningen att stöd endast kommer om hon själv tar initiativet påverkar henne negativt. Det negativa ligger i att det tar tid och kraft att behöva kämpa för att hon ska få det hon har rätt till. Kristina upplever att hon inte alltid orkar kämpa och försöker att göra uppgiften eller provet utan stöd.

Sofia: Hur upplever du det?

Kristina: Det är både och. Ibland orkar jag inte riktigt, ja, man måste lägga en massa tid själv på det och då gör jag väl ett prov utan att få extra med tid för annars måste jag lägga en timme på det själv för att fixa det och det är det inte alltid värt det. Då tröttnar man lite.

Sofia: Så din upplevelse är tudelad?

Kristina: Ja det är ju positivt att man har fått mycket hjälp särskilt på min gamla skola. Men det är ändå så här att alla lärare inte riktigt vet det innebär.

Kristina upplever att det finns en skillnad mellan den hjälp hon fick i grundskolan och nu. Hon uttrycker med en viss trötthet att många lärare inte vet vad det innebär att leva med dyslexi. Själv vet hon inte alltid vad det finns för hjälpmedel som finns att tillgå. Tolkningen som görs är att hon ändå förväntas ha koll och kan kämpa för sin rätt till stöd, även då hon inte vet vad det finns för stöd att tillgå. På grundskolan tyckte hon att stödet var bättre. Upplevelsen var att lärarna på grundskolan var mer medvetna, att stödet kom automatiskt och var genomtänkt påverkar Kristinas syn på stödet idag.

Kristina: Ja, när jag fick det där kändes det som om lärarna var mer medvetna. Inte om mina problem, men de kunde hjälpa mig mer. Nu säger lärarna mer som: - Ja, jag ska göra mitt bästa när jag berättar för dem. Det känns som om många (lärare) inte vet vad det är. De säger: - jag ska försöka, men de vet inte hur de ska hantera det eller vad det innebär för mig. Det känns väldigt oklart och då orkar jag inte. Mamma blir upprörd när lärare dömer på stavfel och så, men jag orkar inte ta tag i det. Jag orkar en gång med en lärare, men när de fortsätter så blir man så, man släpper det. Jag orkar inte. Det tar så mycket tid och energi av en själv.

Kristina påtalar alltid för lärarna och är öppen med att hon behöver stöd i skolan. Upplevelsen är ändå att alla lärare inte har förståelse eller vet hur de ska hjälpa henne. Det har blivit så att hon inte orkar kämpa och försöker klara det själv istället. Kristina har inga problem med att be om hjälp. En ytterligare tolkning förutom att energin inte räcker till kan vara att hon inte vill vara till besvär. När hon sagt till läraren en gång förväntar hon sig att hon får stöd och om hon inte får det hjälper det inte med att hon påtalar det igen. Kristina får inget stöd i klassrummet.

Sofia: Får du något stöd i klassrummet?

Kristina: Nej det får jag inte.

Sofia: Skulle du vilja ha det?

Kristina: Nä, jag tror inte det, just nu känner jag inget behov av det, om jag hade ett behov skulle jag nog känna att det hade varit bra, men inte just nu. Det är inget jag har tänkt på.

Utifrån Kristinas upplevelse av att lärarna inte kan hjälpa henne kan en tolkning vara att lärarna saknar stöd för att kunna möta Kristina i klassrummet. Det finns flera tolkningar vad Kris-

tina menar med att hon nu "inte känner något behov". Tolkningarna kan till exempel vara att hon redan får det stöd som behöver eller att det finns en skillnad mellan önskan och behov. Hon kanske inte vet att det finns stöd, och därför inte har någon önskan efter stödet även om behovet finns.

Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan

Kristina får extra tid på prov. Hon är snabb i matten och det kan av andra elever upplevas som orättvist. De kan då komma med kommentarer som påverkar Kristina negativt.

Sofia: Hur ställer sig de andra i klassen?

Kristina: Jag får extra tid, matteprov och sådant brukar jag göra väldigt fort i jämförelse med alla andra och så får jag extra tid. Då undrar andra varför jag får det och inte de. (kamrater uttrycker) -Jag behöver det och inte hon. Ibland när jag har sagt att läraren inte får bedöma på ett sådant sätt, t.ex. med stavning och så kan de uttrycka att de (lärarna) kan ju inte behandla dig på ett annat sätt. [...] ja, varför ska du få göra så, men inte vi. Folk har inte riktigt insett att, jag tro inte alla riktigt vet vad det vad det innebär och jag vet inte riktigt själv. Folk kan fråga hur det känns att ha det, men jag vet inte hur det känns att inte ha det. Men det är mest så att folk tycker att jag får det lättare.

Sofia: Hur påverkar det dig?

Kristina: Ja, det kan vara irriterande, jag är ju inte en sådan som har problem att säga att jag har det, jag är ganska så öppen med det. Ibland kommer det kommentarer som, men det syns ju inte, som om jag skulle se helt borta ut. Det är något jag är, man får bara leva med det och kämpa med det.

Kristina får stöd hemifrån och hennes pappa hjälper henne med studierna. Hon har inga svårigheter att be om hjälp i klassrummet och frågar därför mycket och det uppfattas positivt av klassen. De frågor hon ställer är frågor som alla undrar över, men inte vågar fråga. Kristina bryr sig inte om att en fråga kan framstå som dum i någon annans öron. Tolkningen görs att hon är i skolan för att lära sig och hennes tidigare erfarenheter av skolan är att hon inte lär sig något på att vara tyst.

Kristina: Det beror på vad det är, oftast är det nog pappa, jag frågar honom. Om det är under en lektion så är det nog läraren som jag har just då.

Sofia: Frågar du i klassrummet?

Kristina: Ja, jag har inga problem med att fråga i klassrummet.

Sofia: Frågar du mycket?

Kristina: Ja det gör jag nog

Sofia: Hur uppfattas det av de andra i klassen?

Kristina: Jag tror jag frågar sådant som alla undrar men som ingen fattar och ingen vågar fråga.

Sofia: Varför tror du inte folk vågar fråga?

Kristina: Jag tror att folk inte vill verka dumma typ. Om man inte fattar så känner man inte sig så smart. Men jag känner så att det är bättre att jag fattar än att jag bara sitter där och fattar ingenting.

De tidigare erfarenheterna av att fråga när Kristina stöter på problem gör att hon använder sig av sin omgivning för att ta hjälp när något är svårt. Ibland upplever hon att hon tappar orken att alltid vara den som frågar och behöver ligga på för att få hjälp. Då upplever hon att hon ger upp, men att hon tar tag i det hon inte hängde med på vid ett senare tillfälle.

Sofia: Hur använder du dig av din omgivning för att få hjälp när du inte hänger med?

Kristina: Då frågar jag, men ibland känner man att jag orkar inte. Då släpper jag det och går vidare. Sen får man ta upp det senare när jag märker att det här måste jag kunna.

Även om Kristina har upplevt att hon kan få negativa kommentarer av elever i klassen i samband med hur lärare berömmar eller rättar hennes prov och uppgifter. Hon uttrycker ändå klassrummet som positivt och en plats att lära på.

Sofia: Anses det positivt eller negativt att få stöd i klassen?

Kristina: Ingen aning, av mig anses det som mycket positivt. Jag upplever att ingen dömer i min klass. Om någon får stöd så får dom det, och ingen skulle säga -Va dålig du är. Det är mer in-

ställningen att vad skönt att hon får stöd känner jag men jag har inte tänkt på det. Jag är nog den som har fått mest stöd i klassen tror jag.

Då Kristina är den som har fått mest stöd i klassen och hon inte har reflekterat över hur det kan uppfattas av den resterande klassen är det en rimlig tolkning att klassrumsklimatet är öppet för att elever ska få stöd.

Kristina upplever att nästan allt är svårt. Hon behöver längre tid för att ta sig igenom de texter som ska läsas. Det stöd som hon får är att hon får boken på CD-skiva. Hon uttrycker lite uppgivet att det är det stöd som finns att tillgå.

Sofia: Vad upplevde du som svårt?

Kristina: Allt, biologi är väldigt mycket textmassor och jag, ja det tar ju lång tid att läsa och hänga med så jag orkade nog inte riktigt, jag började lite för sent och sen blev det lite för mycket.

Sofia: Skulle du ha velat ha hjälp då?

Kristina: Det hade jag nog gärna velat ha, men jag hade boken på CD, det var lite den hjälpen de hade att erbjuda typ.

Det framkommer att skolan även erbjuder olika typer av hjälpstugor, men att Kristina inte går på dessa. Hon har flera gånger tänkt att hon ska gå, men de ligger sent på eftermiddagen och då är hon för trött.

Sofia: Skulle du velat ha någon annan typ av hjälp?

Kristina: Det finns väl matte- och biologistugor, men det är så sent. Om jag slutar vid 16 och den börjar vid 16.30, då är jag trött och vill gå hem. Jag vet inte, jag har tänkt gå på dem men det har typ aldrig blivit av, jag har egentligen ingen bra anledning, det har inte blivit så.

Alma

Tidigare upplevelser av stöd

Alma kommer från en skola där allt stöd var obligatoriskt inlagt på schemat. Erfarenheten från att alla fick stöd på grundskolan tolkas som att Alma saknar det naturliga stödet under gymnasiet. Alma uttrycker att många på skolan och i klassen får stöd hemifrån.

Sofia: Hur upplever du stödet nu i förhållande till högstadiet? Skillnaden?

Alma: Fler gick på stödet i högstadiet för det var mer obligatoriskt där. Här är det inte lika många som går. Samtidigt som det är många som kommit hit som har naturkunskap har föräldrar hemma som kan hjälpa dem. Så de behöver inte få hjälp i skolan.

Alma upplever att det inte är så många som söker stöd under gymnasiet, det kan tolkas som att hon upplever det jobbigt. Alma har inte själv någon möjlighet att använda sin familj på samma sätt som andra i hennes omgivning har. En tolkning kan vara att hon upplever sig ensam i skolarbetet, en annan tolkning kan vara att hon är besviken på att hennes förutsättningar förändras och att ansvaret ligger på henne själv att söka stöd.

Skolan som Alma går på erbjuder olika former av stöd, men Alma väljer att inte gå på stöden. Hon uttrycker att hon känner sig dålig om hon går på stöden.

Sofia: Brukar gå du gå på dem? (gå på stöd)

Alma: Nej, för det ligger samtidigt som mitt projektarbets tid, det krockar och sedan för att jag inte vill. För jag känner mig dålig om jag får hjälp. Jag försöker alltid först plugga hemma och kolla på internet.

Sofia: På vilket sätt menar du att du känner dig dålig?

Alma: Jag vet inte, jag vill väl inte ta emot hjälp bara.

Sofia: Har det alltid varit så?

Alma: Det går från och till, det beror på om jag är långt efter. Eller i takt. Är jag i takt så bryr jag mig inte, men om jag är långt efter så känner jag mig dålig.

Tolkningarna till orsakerna till varför Alma inte går på stödet kan vara flera. Hon uttrycker att det har betydelse om hon känner att hon ligger i takt eller inte. Tolkningen av Almas svar kan vara att hon känner sig dålig när hon vet med sig att hon inte har pluggat så mycket som det förväntas och att hon då inte vill visa det för någon. Istället försöker hon lösa det själv genom att plugga mer. Internet blir då en hjälp före hon frågar en vän. En annan tolkning av betydelsen av att vara i takt kan vara att hon inte vill visa att hon har hamnat efter. Upplevelsen av ”att hamna efter” kan kopplas till misslyckande. Misslyckande kan vara att inte kunna lägga upp sina studier, hänga med i skolan eller inte ta skolan seriöst.

Längre fram under intervjun framkommer det att det har erbjudits stöd utanför skolan, vilket skulle tala emot tolkningen att Alma inte vill visa att hon inte hängit med i den egna skolan. Under intervjun framkommer det att Alma inte vill gå på det stöd som erbjuds på en annan skola. Tolkningen att den sociala omgivningen har en avgörande betydelse för om Alma ska gå till ett stöd blir då tydlig, då hon beskriver att gå själv till ett stöd, inte är ett alternativ. Då försöker hon istället lösa uppgiften själv. Det kopplas till att stöd handlar om säkerhet. Om den säkerhet hon syftar till är från att bli överfallen på väg till den andra skolan eller säkerheten att veta vad som kommer att hända eller vad som väntar på den andra skolan är otydligt. Det mest troliga är att hon känner sig osäker på att gå till en annan skola där hon inte känner någon, inte känner lokalerna, lärarna eller vet hur stödet är upplagt.

Sofia: Vilken utsträckning finns det stöd förutom studiegrupperna? (mattehjälp)

Alma: Jag vet inte, jag har inte hört något. I ettan hörde jag i och för sig att det fanns mattehjälp på Chalmers och en annan skola i stan, men jag gick aldrig dit.

Sofia: Varför inte det?

Alma: För att jag hade ingen annan som gick med mig.

Sofia: Är det viktigt att inte gå själv?

Alma: Ja, för det är ändå lite av en säkerhet. De flesta i klassen har redan föräldrar som kan hjälpa dem i matte och naturämnen, men det har inte jag, så jag hade ingen att gå med för de hade redan hjälp hemma.

Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan

Alma uttrycker att det indirekt kan uppfattas negativt att få stöd. Hon själv skulle uppfatta det negativt om hon fick hjälp. Detta kan tolkas som att det skulle bekräfta att hon vet om att hon inte gjort det hon skulle eller misslyckats med att tillgodogöra sig det material som ska behandlas. Upplevelsen av att andra ska se hennes misslyckande påverkar hennes syn på om hon själv skulle få stöd. Alma uttrycker att hon inte själv skulle uppfatta det som konstigt om någon annan fick hjälp, men att detta inte innefattar henne själv.

Sofia: Anses det positivt eller negativt att få stöd i din klass?

Alma: Man förstår det och det är inget konstigt. Det är nog mer min individuella känsla att det känns dåligt av mig själv om jag gjorde det. Jag skulle inte tänka så om någon annan konstigt nog.

Sofia: Vad tror du det beror på?

Alma: Jag vet faktiskt inte. Det kan vara att jag inte har gjort läxorna i så fall. Om jag hamnat långt efter så har jag ju såklart inte pluggat så mycket som jag borde. Och då känner jag skam för det. Och då vill jag inte att andra ska se det tror jag.

Sofia: Är det viktigt att inte visa att man inte har pluggat?

Alma: Nej, det kan vara till och med rätt så häftigt att inte ha pluggat. Men samtidigt måste du kunna få bra betyg. Så man kan säga – jag pluggade inte alls på det här och verka lite cool och avslappnad och sedan egentligen har du pluggat. Kulturen är att kunna allt men inte har behövt ansträngt sig.

En tolkning som görs utifrån Almas upplevelser är att det finns en dold norm att du inte får ställa dumma/lätta frågor. Du ska helst ställa fördjupande frågor och ge sken av att inte plugga. Alma målar upp en bild av en elev som redan kan allt och därigenom egentligen inte behöver vara i skolan. Eleven ska nästan vara på samma nivå som läraren.

Almas upplevelse av att fråga i klassrummet visar att det finns någon form av norm som styr hur en elev förväntas vara i klassrummet, formen och djupet av frågan får betydelse. Alma beskriver frågor utifrån vad som inte får frågas, en dum fråga får inte ställas. Vad som innefattar en dum fråga definieras inte, men kan tolkas som en fråga som anses så självklar av gruppen att den inte får ställas. Där kommer tidsaspekten in, den dumma frågan tar tid från de andra i klassen. En fråga stör även läraren i dennes genomgång som Alma uttrycker går snabbt fram. Det kan även tolkas som att Alma inte vill stå i centrum.

Sofia: Brukar du fråga i klassrummet?

Alma: Ibland, det beror på ämnen, det är samma sak där. Om jag kan, är det ett ämne som jag är bra på så frågar jag, men annars inte så mycket.

Sofia: Kan du utveckla?

Alma: Då är jag säker på att min fråga inte är dum. Om jag kan ämnet annars är jag inte säker på om alla andra har förstått och inte jag och då känns det dumt att fråga. Så klart att det inte är så, men det är så det känns. Särskilt på genomgångar då går det snabbt fram och helt plötsligt är jag själv och får allt att stanna upp och ta tid. Alla andra vill egentligen börja jobba.

Eleverna i klassen frågar under de lektioner de redan är duktiga i. Alma ger språket en central betydelse. Hennes upplevelse är att det krävs av eleverna att de ska kunna hantera det ämnes- typiska språket som hör till det specifika ämnet. Alma ger uttryck för att det inte är för att visa att du kan, utan för att hon som elev ska känna sig trygg. Tryggheten att veta att hennes frågor inte uppfattas som dumma är avgörande för om hon frågar i klassrummet.

Sofia: Tror du att det är så generellt i klassen att eleverna frågar om de redan kan? Och inte när de inte kan?

Alma: Ja, det tror jag, för det är alltid de duktiga som frågar på lektioner som man vet att de har bra betyg i sedan tidigare. Det är de som frågar på de lektionerna. Det beror på att de kan använda rätt ord som gör att frågan framstår som bättre.

Sofia: Tolkar jag dig rätt att när du frågar är det mer för att du vill visa att du kan mer än att du undrar?

Alma: Nej, inte riktigt. Det är mer att jag känner mer trygghet i att fråga om jag kan till hälften.

Alma tar upp att det kan vara okej att ställa en tillbakablickande fråga någon enstaka gång. Händer det för ofta kan det uppfattas negativt av både eleverna i klassen och av läraren är Almas upplevelse. I Almas uttryck ”jag är en sådan person” ligger bilden av att hon inte har rollen som den som inte kan utan att hon är smart.

Sofia: Hur tror du lärare uppfattar det om en elev frågar mycket?

Alma: Det beror på om det är frågor de redan svarat på eller om det är frågor som de kommer att komma till. Om det är frågor som de kommer att svara på då tycker de att det bra frågor. Nyttänkande och bra att du kan tänka så långt. Men om det är åt andra hållet blir de irriterade även om de inte visar det. För att de är bra lärare. Men det är jobbigt att behöva upprepa sig.

Sofia: Om du skulle ställa en tillbakablickande fråga, hur skulle det uppfattas?

Alma: Inte mycket alls, de skulle förstå särskilt som jag inte är en sådan person som brukar göra det, men om jag brukade göra det skulle den störa sig. Om det bara är någon enstaka gång så har de överseende.

Alma belyser här hur hon ser på sig själv och på vilka grunder hon kan bedömas av läraren på. Det är inget som finns direkt uttalat från lärarens sida utan det är Almas upplevelse som hon agerar utifrån. Osäkerheten om en lärare kan bli irriterad har betydelse på vilken typ av fråga som kan ställas i klassrummet.

My

Tidigare upplevelser av stöd

My har inte själv behövt stöd, men hon har nära vänner i klassen som har varit i behov av stöd som hon upplevt inte fått det stöd de behövt eller haft rätt till. Erfarenheter att vänner som inte

fått de stöd de behövt har påverkat My i hennes upplägg av sina egna studier. En tolkning av Mys upplevelse är att det finns en frustration att lärarna inte ser eleverna. Ur denna frustration kommer kraften för My att jobba hårdare, att lägga mer tid på sitt eget skolarbete. Det kan även vara att My vet om eller upplever att hon inte kommer att få någon hjälp om hon får problem i skolan och därför behöver hon jobba hårdare för att inte hamna i den situationen. I den senare tolkningen är det rädsla som blir drivkraft.

My: När en lärare inte ger en elev uppmärksamhet eller det stödet som man behöver så blir man closed mind ungefär: - Jag kan inte det här, det här kommer inte att gå. Man ger upp helt enkelt. Då är det kört för den eleven...

Sofia: Vill du att lärarna eller specialpedagogen ska se eleverna mer?

My: Precis, lärarna ska se eleverna. Eleverna borde få mer rampljus på sig. Jag kan tänka mig hur det är för den eleven som inte förstår allt i klassen och sen kommer de smarta i klassen och räcker upp handen och förstår allting. De vill att någon ser dem, men det är det inte. De får ingen hjälp. De får inte det stöd de behöver [...] Allt kommer att bli halvgjort och inget kommer att bli så bra som det kunde ha blivit. Om eleven får hjälp under tiden hade det blivit bra. Så det gör att jag får en drivkraft att göra klart allt här och nu. När man ser hur andra har det så måste man strukturera sig ännu bättre.

My upplever det som svårt eller jobbigt att be om hjälp av en vuxen på skolan. Hon löser svårigheter själv och blir därigenom ensam med skolarbetet. Tolkningen blir att Mys val att inte söka stöd eller fråga en lärare kommer sig av att hon är orolig eller rädd för hur läraren ska kunna uppfatta henne som individ. Hon ser sig själv som en elev som kan och den bilden vill hon att lärarna också ska ha. Genom en fråga kan den bilden ifrågasättas. My återkommer till att betygen kan påverkas om läraren genomsådar eleven genom elevens frågor, detta kan påverka betygen negativt. Betygen tolkas vara en stark drivkraft för My.

Sofia: Hur gör du om du möter ett problem i skolan, om något är svårt?

My: Om jag inte kan något så, då letar jag i böcker och försöker förstå vad det är, jag inte förstår.

Sofia: Du gör det själv?

My: Ja, precis. När man frågar en lärare på något sätt så – ja, man känner sig dum. Varför ska lärarna tänka: Varför frågar hon, förstår hon inte? Är det för svårt för henne?

Sofia: Vad grundar du det på?

My: Ja, jag tänker så här, lärare är ju bara människor och alla människor dömer oavsett om man vill eller inte, så dömer man. Om man vill prestera bra i skolan och vill ha de höga betygen så. Ställer jag då den enklaste frågan så tänker lärarna: hur korkad är inte den personen. Som inte förstår den frågan.

My belyser att hon inte tror på att lärarna är subjektiva och enbart håller sig utifrån de betygskriterier som finns eller kan det vara så att My inte känner till betygskriterierna. Den senare tolkningen, att My inte skulle känna till betygskriterierna, är inte trolig då hon har A i många ämnen. My ser betygen som ett kvitto på att en elev har egenskaper såsom att kunna analysera och se perspektiv.

My: Betyg är definitivt inte bara min kunskapsinhämtning. Betygen visar verkligen vad det är för person. För att kunna få höga betyg och A så måste du kunna analysera och se perspektiv och ha förståelse och kunna förstå och se en hel bild av allt. Du måste kunna tänka utanför lådan. Om en person har höga betyg då ser jag en person som är analytisk och ser perspektiv och har en större förståelse. Om det skulle komma en person med lägre betyg med typ E eller något sådant. Ja då är den personen typ enkel och kan bara det hen måste kunna.

Erfarenheter av klassklimatet och omgivningen i skolan

My beskriver klassen som en heterogen grupp där inlärningskapaciteten och ambitionen varierar mellan eleverna. Hon upplever inte att det är ett klimat som underlättar att ställa frågor, det slängs kommentarer till varandra som är kränkande.

My: Det är så olika personer och så många olika nivåer på alla. Inlärningskapaciteten varierar. [...] Det är nog vanligt i en klass att folk slänger kommentarer och så.

En tolkning av att My använder sig av ordet ”nog” kan vara att hon ifrågasätter normaliteten i att det slängs kommentarer i klassrummet. I klassrumsmiljön är det vanligt med kränkande kommentarer, men i ifrågasättandet kan den ligga en undran om det är så i alla skolor. Det kan även tolkas som en fråga riktad till mig för att bekräfta om så är fallet eller inte.

My beskriver sig själv som aktiv på lektionerna, men inte genom att ställa frågor utan i diskussion med läraren. Hon ställer inga frågor av en undrande karaktär för att få svar på någonting hon missat. Om hon har missat något som hon uttryckte tidigare försöker hon hitta svaret själv. Frågorna till läraren är av utvecklande karaktär där hon vill visa att hon kan och har förstått innehållet. För My upplevs det jobbigt att svara fel eller inte veta. Hon uttrycker då att hon känner sig dumförklarad. Detta kan tolkas som att hon vill upprätta och upprätthålla en fasad gentemot läraren som en elev som kan. My återkommer till att hon befinner sig i en situation där hennes beteende i klassrummet och hennes frågor ständigt bedöms av läraren och att ett felsteg kan påverka hennes betyg negativt.

Sofia: Brukar du fråga i klassrummet?

My: Nä, inte så mycket, men jag är ändå aktiv. Jag försöker ju ändå svara och så. Men att ställa frågor, nej. Det är mer som en frågeställning till läraren, nästan som att sätta läraren på plats liksom. Om jag ställer en fråga så är det på något jag redan kan och då är jag bra i det ämnet.

Sofia: Du skulle aldrig fråga eller svara om du inte var helt säker?

My: Nä, det skulle jag inte. Man måste vara säker på sina svar. Det ändå läraren som dömer dig.

Sofia: Har du någon gång svarat fel?

My: Ja, det har jag.

Sofia: Kan du beskriva den upplevelsen?

My: Man känner sig ändå dumförklarad helt och hållet.

Sofia: Av dig själv, klassen eller läraren?

My: Först och främst är det ändå läraren som man tänker på. Läraren kommer att få en helt fel bild av mig och min kunskap och det kommer att sänka dig (betyg), men även besvikelse på sig själv, för man tänker: - Hur kunde jag inte kunna det där. Men även klasskamraterna de kommer att tänka att hon har sneat totalt (Snea är slang för: fattar ingenting, har tappat det, är hel ur spår).

I klassrummet är det viktigt att undvika att framställa sig själv i dåligt ljus. Tolkningen kan även vara att My upplever att hon är under ständig press både från sig själv och från omgivningen i form av läraren och av de andra eleverna i klassen.

En tolkning av Mys upplevelse av sin omgivning kan vara att det finns en hierarkisk uppdelning i klassen där det indirekt finns en uppdelning mellan smarta och mindre smarta elever. Var eleven befinner sig på denna skala påverkar hur klassen uppfattar elevens fråga. Mys upplevelse blir att de som befinner sig under henne kan uppleva det bra att hon inte kan då de inte är de enda som inte förstår i klassrummet. De elever som befinner sig över henne upplever hon som att de istället ifrågasätter hur hon tänker och indirekt ifrågasätter henne som person.

Sofia: Hur tror du klassen upplever det?

My: [...] Hade det varit den där personen som har det svårt. Hade den förstått mig liksom. Ooo även hon kan inte allt. Det högpresterande hade tänkt Hur tänker hon egentligen.

Den hierarkiska uppdelningen i klassen kan tolkas vara under ständig förändring där det är viktigt att upprätthålla sin egen plats. Det kan även vara så att det finns både en vilja och ovilja att bryta status quo som tycks finnas i klassrummet.

Mys metaanalys av relationen till stöd

Som tidigare nämnts i inledningen av resultatdelen har My en extra rubrik. Detta hänger samman med att My på eget initiativ tog upp hur hon vill att stödet ska vara utformat och känner inför det faktum att hon själv inte väljer att ta stöd. My har ingen erfarenhet av det specialpedagogiska stödet som finns på skolan hon går på. Orsaken bakom detta kan vara att hon inte har någon kontakt med den person som erbjuder stödet. Den andra orsaken kan vara att hon inte vet vad specialpedagogen på skolan skulle kunna hjälpa henne med. Hon uttrycker

att specialpedagogen behöver vara i klassrummet och vara synlig på skolan. Viljan att specialpedagogen skulle vara mer synlig kan tolkas som att My vill ha stöd, men inte vågar ta kontakt själv. En annan tolkning kan vara att om specialpedagogen var mer i klassrummen skulle hans roll bli mer normaliserande och det skulle vara lättare att söka hjälp.

My: Förutom specialpedagogen så finns det inget.

Sofia: Har du uppsökt det stödet.?

My: Nä...

Sofia: Varför?

My: Jag vet inte om det kommer några elever till specialpedagogen, men hon behöver synas mer.

Det är därför. Hon behöver synas mer på skolan. Gå runt lite mer och se hur eleverna har det.

Det hade varit bättre om hon var runt i skolan istället för att eleven ska gå till henne. Om hon kom till eleverna i klassrummet då tar hon första steget.

My upplever det viktigt att den vuxna tar steget och etablerar kontakt med eleven. Hon uttrycker att det är jobbigt att inte veta vilka konsekvenser som kan vänta om hon vänder sig till en specialpedagog. Detta talar för att det finns en önskan hos My att få hjälp i skolarbetet. Hon upplever det så pass jobbigt att be om hjälp att hon istället väljer att försöka lösa det själv. När den vuxna tar steget fram till en elev upplever My att läraren är engagerad.

Sofia: Är det viktigt att den vuxna tar första steget?

My: Alltid! Unga gör inte det!

Sofia: Utveckla?

My: För det vågar man inte, eller så skäms man. Alltså, man är rädda för det du kommer att möta helt enkelt. Jag vet inte vad konsekvenserna skulle bli om jag gick till en specialpedagog. Nu blir det i stället att jag tänker: - Äsch, jag orkar inte gå och be om hjälp, för jag bryr mig inte, man tränger bort det. Vuxna ska alltid ta första steget. Tycker jag.

Sofia: Uppfattar jag dig rätt att du vill att vuxna ska ta första steget.

My: Ja självklart, då känner jag att de bryr sig, någon ser en och tar hänsyn till att jag inte klarar av det här.

Sofia: Skulle du säga att du har svårt att be om hjälp själv?

My: Ja, precis. Ja, jag tror att alla människor har svårt att säga: - Jag behöver hjälp. Även vuxna. Då när man är som svagast, då man faller på knä och ber om hjälp, det har med värdighet och heder att göra: - Jag vill inte be om hjälp. Jag vill inte visa mig svag på något sätt.

Sofia: Är det viktigt för dig att inte visa dig svag?

My: I dagens samhälle ja, jag tror inte någon vill visa sig svag alls. Vi är rädda att någon ska använda din svaghet emot dig helt enkelt [...] Det är det jag är rädd för om jag svarar fel till en lärare eller ställer en fel fråga[...].

Mys upplevelse av att be om hjälp handlar om att inte visa sig svag. Att be om hjälp är att förlora en del av sin heder och värdighet. När hon ber om hjälp visar hon sig svag. Hennes erfarenhet är att det inte finns någon plats för svaga vare sig i samhället eller i skolan utan att hon måste kämpa hårdare för att nå de mål som hon vill nå. Mys upplevelse av att hon visar sig svag inför andra och hur de kan vända denna svaghet mot henne blir ett faktiskt hinder som gör att hon inte söker hjälp av vuxna i klassrummet. Det är oklart om denna upplevelse även påverkar henne så att hon inte söker någon hjälp även när hon är ensam med läraren.

My beskriver hur hon försöker upprätthålla en fasad gentemot läraren i klassrummet när det är diskussioner i grupper. My agerar utifrån hur hon tror att läraren vill att en elev ska vara. Hon uttrycker även att hon har en bild om hur hon uppfattar att lärarna ser på den ideala eleven. Hon vill ligga så nära den idealbilden som möjligt.

My: Oftast brukar det bli så att när läraren väl kommer, då förändrar man sig och sin åsikt, man är inte 100 % sig själv. För när läraren kommer, visar jag mig mer som den ideala eleven. Då pratar jag om saker som jag vet eller tror att läraren vill höra.

Sofia: Tolkar jag dig rätt att det blir som ett rollspel?

My: Ja, precis. Så kan man se det.

My upplever att pojkar får mer hjälp i klassrummet än vad flickorna får. Flickorna i klassen väntar på sin tur även då pojkarna går före. Om det ska tolkas som att My försöker undvika kommentarer från pojkarna eller att hon inte vill vara till besvär för läraren är oklart.

My: Ja det har blivit så, de får mer hjälp i klassrummet än tjejerna. Om killarna inte får hjälp blir de upprörda och gör sin röst hörd, de uttrycker att de behöver hjälp, med det och det här. Tjejer, vi är lugnare och tolererar mer typ. Det är lugnt jag väntar på min tur även om killen går före. Jag kan ta hjälp nästa lektion. Det är alltid så att det är tjejen som underordnar sig killarna

My uttryckte tidigare att det finns en idealbild av en elev som hon har att förhålla sig till. Här kan hennes uttryck tolkas som att det även finns en bild av hur flickor ska bete sig, lugna och vänta på sin tur. Om hon skulle göra sin röst hörd som pojkarna i klassen skulle det inte bara bryta mot idealbilden av en elev. Hennes handlingsutrymme och vad som förväntas av att vara flicka är begränsat.

Analys av flickornas intersubjektiva livsvärld

Föregående del presenterades vertikalt där varje flickas livsvärld analyserades individuellt. Denna del har som ambition istället bidra med en horisontell analys där intersubjektiviteten är i fokus. Livsvärldsbegreppet *den levda kroppen* används som stöd för analysen. Den analysmodellen används utifrån de mönster som framträder i resultatet som behandlar rädsla hos flickorna att visa sig svaga, hamna i fokus eller vara till besvär. Rädslan är den bidragande faktorn till att det finns en strävan efter kontroll som framträder i flickornas individuella livsvärldar. Den inre kontrollen som flickorna bär med sig tar sig uttryck i flickornas kroppshållning, utseende och handlingsmönster. Den levda kroppen omfattar både kropp och själ där den inre kontrollen speglas utåt via kroppen. I analysen av flickornas individuella livsvärldar där upprätthållandet av kontroll är framträdande finns det även en rädsla. Rädslan mot att släppa kontrollen blir till motstånd mot att ta emot eller söka stöd.

Närhet och svaghet är nära kopplat till att hamna i fokus, att släppa kontrollen över sig själva. Det ska i detta sammanhang ses som en vilja att inte vilja släppa en person nära, att flickorna inte kan visa sig svaga. Kontrollen kan även ses som vikten av att upprätthålla en fasad gentemot skolan. Kontroll och rädsla är som kropp och själ sammanflätade och går som en röd tråd genom analysen.

Samtliga flickor sökte in på gymnasiet med ett snitt från grundskolan över 230p vilket betyder att alla har VG eller MVG i nästan alla ämnen. Flickorna i studien kan därför klassificeras som högrepresterade och ingen har några IG från högstadiet med sig. Tidigare nämndes att det finns likheter i flickornas utseende. De var alla vältrände, har en vårdad hy, är modemedvetna både vad gäller frisyr och klädmässigt. Detta tolkas som att de har kontroll och en medvetenhet om vilken bild av sig själva de vill uppvisa. Deras rörelsemönster och hur de svarar på frågorna stärker upp tolkningen om att flickorna har kontroll och vet hur de vill framstå. De är artiga och måna om att det ska bli en bra intervju och vill inte tolka de öppna frågorna fel eller framstå som ointelligenta. Det fanns i början av intervjun en strävan att försöka lista ut det `rätta` svaret, men det övergavs några minuter in i intervjun. Av flickorna var det Julia som hade det svårast att `tänka själv` och bara utgå från sig själv. Svårigheten låg troligen mer i den starka personliga integritet som Julia visade upp.

Betydelsen av tidigare erfarenheter av stöd

I motsats till Jonna som hade velat ha stöd och hjälp, men inte fått det under högstadiet är Kristina den i gruppen som har fått uttalat individuellt stöd under högstadiet. Lärarna har varit

medvetna om hennes problematik, grundskolan fångade tidigt upp henne. Stöd har erbjudits henne både förebyggande och i klassrummet. Julia har fått stöd i form av uppmuntran och har med sig MVG i alla ämnen från högstadiet. Det stöd som Julia har fått kan tolkas som ett formativt stöd. Alma har en annan positiv bild från grundskolan på stöd. Där var stödet obligatoriskt och alla gick på stödet. Rihanna har också goda upplevelser av stöd från grundskolan. Under grundskolan tolkas det som att det fanns fler vuxna närvarande som hjälpte eleverna i både i lärandet och i den sociala kontakten. My är den av eleverna som inte pratar om de tidigare erfarenheterna från grundskolan. Kristina har levt med att vara dyslektiker och det har blivit en del av henne. För henne upplevs stöd som naturligt för att hon ska klara sig. Alma har också förankrat stödet som någonting naturligt tills hon möt en annan intersubjektiv livsvärld där hon upplever att stödet har en annan betydelse.

Vid övergången från grundskolan till gymnasiet förändrades upplevelsen av stödet. Under gymnasiet har Kristina inte fått samma omfattande stöd. Ansvar för stödet har flyttats över till henne själv och hon har själv fått berätta för lärare, drivit sitt behov och sin rätt till stöd. Hon får ta eget ansvar och det blir tydligt att hon arbetar för att ha kontroll eller försöker skaffa sig kontroll över sitt lärande med hjälp av sina föräldrar. Jonna fick inget stöd under högstadiet och utvecklade en annan strategi där hon fick plugga mer och tog hjälp av föräldrarna. Strategin att plugga mer och inte ta skolan till hjälp tolkas som en rädsla och ett försök att ta kontroll över situationen själv. Hon använder sig inte av det stöd som erbjuds på skolan idag. Almas positiva erfarenhet av stöd från grundskolan där alla gick på stöd har förändras. För Alma i likhet med Kristina blir i övergången mellan grund- till gymnasieskolan en övergång till att själva bli ansvariga för att ta emot stöd. Många på skolan har föräldrar som hjälper dem så de inte behöver gå till stödet på skolan. En del av den rädsla som framkommer till varför Alma undviker att gå på stöd ligger i upplevelsen att känna sig dålig om hon går på stödet. Även Rihanna upplevde av stödet på gymnasieskolan har varit att eleverna har fått ta allt för stort ansvar. Eleverna har själva fått forma en grupp vilket hon inte anser dem vara mogna att göra. Rihanna erfarenhet är att tonårsperioden är jobbigt rent känslomässigt. Avsaknaden av stöd har gjort att hon har svårt att lita på vuxna i hennes omgivning, vilket blir ett hinder när hon behöver hjälp. My har inte själv upplevt att hon behövt stöd, men hon har sett elever som har varit i behov av stöd, men inte fått den hjälp som de har rätt till. Erfarenheten som hon bär med sig är att ingen kommer att hjälpa henne. Hon är sin egen lyckas smed och för att nå de mål hon vill nå har hon arbetat fram en tydlig struktur som bygger på kontroll. Julia har fortsatt få stöd i form av uppmuntran och beröm i relation till prestation.

Det framkommer att ingen av flickorna i studien använder sig av det stöd som skolan erbjuder. Alma kopplar ihop att gå till stöd med ett misslyckande av att hon själv inte har kunnat planera sina egna studier. My och Rihanna anser att skolan brister i att hjälpa elever både som individer och som grupp. Kristina, My och Rihanna menar att de själva som elever måste ta mer vuxenansvar än vad som är rimligt för tonåringar. Julia är den i gruppen som är positiv till det stöd hon har fått då hon får stöd i form av direkt formativ bedömning. Den analysen som görs är att flickorna upplevelser är att de från början var öppna i sin syn på stöd. Under gymnasiet har synen på stöd förändrats och alla oavsett tidigare syn på stöd eftersträvar nu kontroll av att själva kunna hantera den skolsituation som de befinner sig i.

Stöd i skolan

Alla skolor erbjuder stöd i olika former till alla elever. Den vanligaste formen utifrån intervjuerna är att flickorna själva uppsöker någon hjälpstuga/hjälplektion på den egna eller en närliggande skola. Bara My och Rihanna uttrycker att skolan erbjuder stöd i form av kurator. My uttrycker att det finns en specialpedagog på skolan, men att hen inte har någon relation med

eleverna. Kristina har möjlighet att själv söka stöd hos specialpedagogerna på skolan. Initiativet ligger hos henne själv. Ingen av flickorna har erfarenhet av att skolan erbjuder uppsökande eller förebyggande stöd såsom specialpedagog i klassrummet eller information om vilka hjälpmedel som finns runt studieteknik eller liknande.

Julia använde sig av stödet i skolan bara när hon hade behov av en plats att vara på. I likhet med Kristina och Alma är uppfattningen att stödet ligger för sent och att hon är för trött för att orka gå. Viljan att inte stanna kvar i skolan utan att gå hem finns hos dem alla tre. Julia uttrycker att hon omges av människor som har koll på vad hon gör. Hon vill istället vara själv och kunna stänga om sig. Alma går inte på det stöd som skolan erbjuder och den troliga orsaken är att hon inte har någon att gå med, men det kan även vara att hon inte vill ses som den som inte kan. Rihanna ser skolan som en plats att lära på inte en plats att få stöd. Hon har bilden att skolan är som samhället, i samhället är det ingen som kommer att hjälpa dig.

Kristinas upplevelse av att vara själv i att kräva stöd kan vara ett uttryck för att hon behöver hjälp med vad hon kan få för hjälp. Ansvar för hur hon ska få hjälp tycks inte ske i dialog mellan skolan och eleven. Ansvar ligger istället på att Kristina ska veta med vad och hur skolan ska kunna hjälpa henne.

Utifrån begreppet rädsla och kontroll påverkar det flickorna i deras vardag på det sätt att de har svårt att ta hjälp utan att släppa kontrollen. Stödet som erbjuds bygger på frivillighet och att flickorna frivilligt ska släppa kontrollen och eventuellt visa en svaghet är utifrån den livsvärld de befinner sig i en omöjlighet.

Lärarna

Av flickorna är det bara Kristina som använder sig obehindrat av läraren i klassrummet genom att ställa frågor. "Men jag känner så att det är bättre att jag fattar än att jag bara sitter där och fattar ingenting". Samtidigt upplever hon att hon inte får den hjälp som hon behöver. Lärarnas kommentarer "Ja, jag ska göra mitt bästa" vittnar om att Kristina upplever att de gör sitt bästa, men att de inte riktigt vet vad de ska göra. Det finns likheter med Mys upplevelse att lärarna inte kan hjälpa de elever som behöver hjälp. Rihannas upplevelse av att lärarna såg vad hon utsattes för, men inte gjorde någonting uttrycks med samma frustration som för Kristina och My. Denna frustration som de alla tre ger uttryck för kan tolkas som maktlöshet både från dem själva och från lärarna.

My ser inte läraren som ett stöd och ber inte om hjälp av vuxna i skolan. My upplever att lärarna har en dubbel roll. De är ansvariga för lärandet och samtidigt den som dömer dem i slutändan när betygen ska sättas. My i likhet med Jonna ser inte läraren som objektiv utan att de tolkar in allt och då får beteendet och vilken typ av frågor som ställs betydelse. För att nå de högre betygen kan ingen av dem fråga eller undra saker på D-E nivå. Alma, My, Rihanna och Jonna upplever att intrycket i klassrummet i form av frågor och beteende utöver provresultat har betydelse för slutbetyget. Vilket bidrar till vikten av att inte släppa kontrollen och visa sig svag, då det finns en rädsla att det ska påverka deras betyg negativt.

Alma och My upplever att det är viktigt att en fråga inte uppfattas som dum. My vill inte fråga alls. För Alma krävs en trygghet i ämnet för att hon ska kunna fråga. Goda kunskaper i ämnet, terminologin och att hon vet att frågan nästan är rätt för att våga fråga. Julia frågar i klassrummet, men gör en uppdelning mellan ämnen som hon kan fråga mer i då kunskapsinhämtningen kräver att hon frågar och ämnen där hon kan försöka söka svaret själv. Språk är ett ämne där det förväntas att hon tar hjälp av läraren och då gör hon det. I matematik däremot försöker hon lösa uppgiften själv. Det finns en rädsla att läraren ska uppfatta att de inte kan och att de har det svårt i skolan vilket kan påverka deras betyg. Denna rädsla delas av My,

Rihanna, Alma och Jonna. För My, Alma och Rihanna är denna upplevelse så stark att det är otänkbart eller mycket jobbigt att fråga i klassrummet. Utifrån Mys och Rihannas upplevelser är den tänkbara tolkningen att de inte känner sig trygga i klassrumsmiljön. Båda har negativa upplevelser om hur de själva och andra elever har behandlats i skolan. I likhet med Jonna och Alma saknas det en nära kontakt med läraren där de kan våga vara sig själva.

Alma och My försöker hellre ta reda på svaret själva än att fråga en lärare om hjälp. De vill helst inte ta emot någon hjälp alls. Känslan av att känna sig dum eller dålig ligger nära dem båda när det gäller att be om hjälp. Alma uttrycker att det är kopplat till att hon vet med sig att hon inte pluggat så mycket som hon borde. För My handlar det om att förlora sin heder och att visa sig svag. Båda ger uttryck av att de inte vill visa att de inte klarar det själva. Om Alma ligger för långt efter vill hon inte ha hjälp, men om hon ligger i takt kan det vara lättare. Det finns likheter med Rihanna som inte vill visa att hon har det svårt för läraren. Alma uttrycker att hon känner sig dålig om hon har hamnat efter med sitt skolarbete.

My och Rihanna uttrycker att de inte vill vara till besvär för läraren genom att fråga. Julia har inte svårt att fråga, men upplever i likhet med Alma det jobbigt när läraren stannar upp lektionen och allt fokus ligger på dem. Erfarenheten de båda bär med sig är att frågan tar tid från de andra eleverna som vill komma igång med att jobba. Båda uttrycker att de inte vill ha den typen av fokus. Denna erfarenhet gör att de har utvecklat en vana att hindra sig själva från att ställa vissa frågor och väntar då istället till efter lektionen eller tar reda på det själva. Kristina upplever att eleverna i klassen inte vågar fråga för att de ska kunna uppfattas som dumma och väljer istället att vara tysta.

Analysen av den intersubjektiva livsvärld som flickorna befinner sig i, behandlar framför allt vikten av att upprätthålla kontroll över den egna livsvärlden i förhållande till skolan och lärarna. Synen på lärarna varierar mellan flickorna. Det gemensamma ligger i synen att lärarna försöker, men att lärarna inte vet vad de ska göra. Upplevelsen av maktlöshet kopplat till lärarnas dubbla roller bidrar till vikten av att upprätthålla en fasad av att ha kontroll, att inte släppa lärarna för nära. Kontrollen tar sig uttryck i att flickorna pluggar mer för att inte visa sig svaga. Upprätthållandet av en fasad av kontroll och rädslan att släppa läraren för nära kan vara bidragande orsaker till att fråga i klassrummet kan upplevas som svårt. Upplevelsen av att inte vilja vara till besvär kan vara både ett uttryck för rädsla att inte släppa läraren nära och att inte våga släppa kontrollen över sin fasad. Viljan att inte vara till besvär utgör ett faktiskt hinder mot att få stöd.

Miljön i klassrummet

My ser klassen som hierarkiskt uppbyggd med en stor spridning mellan hög- och lågpresterande elever. Klimatet i klassen med att ”kommentarer slängs mellan eleverna” gör att My inte upplever att klassrummet öppnar upp för frågor. My beskriver en klass där det är viktigt att behålla sin roll och att eleverna i gruppen kontrollerar varandra genom hur kommentarer används. Rihanna är den av eleverna som är mest skeptisk till sin klass. Hon upplever att det inte finns någon sammanhållning, elever trycker ner den som visar sig vara svag. Erfarenheten av hur svaghet kan användas mot henne gör att hon alltid måste upprätthålla en fasad av att ha kontroll för att inte visa sig svag eftersom svaghet kan användas av gruppen mot henne.

I motsats till Rihannas och Mys upplevelser av klassen står Kristinas upplevelse om att det är bra att fråga och att det är en positiv stämning som råder mellan eleverna. Kristina frågar mycket i klassrummet och hon uppfattar det som positivt från de andra eleverna i klassen. Hon frågar om saker som hon vet att andra undrar över, men inte vågar fråga om. Samtidigt upplever hon själv att ingen blir dömd i klassrummet. Kristina uttrycker inte rädsla för att visa

att hon inte kan, hon är öppen och låter lärarna se hennes svagheter. Samtidigt kan hennes uttryck att andra i klassen inte vågar vara ett uttryck för att klassen som grupp försöker upprätthålla en kollektiv fasad genom den tysta norm som tycks finnas i klassrummet. Alma och Jonna uttrycker att det finns en social kod i klassrummet om att inte fråga för att inte framstå som dumma inför de andra eleverna, vilket stärker tolkningen att det finns en rädsla hos fler elever att inte visa sig svag inför läraren och eleverna i klassen.

Jonna och Alma delar bägge två upplevelsen av att det finns en norm om vad de skall fråga om och hur en fråga ska ställas. Vissa frågor kan uppfattas negativt av både läraren och klassen. Det gemensamma är mängden av frågor och på vilken nivå frågorna ligger på. Vikten av att inte framstå som dum i klassrummet är viktig för dem båda. Jonna uttrycker att de nära vännerna har förståelse, men gruppen i sin helhet kan tolka det annorlunda. För Jonna och Alma är det normen som blir hämmande.

Upplägget av lektionen där fokus ligger framme vid tavlan underlättar inte för att fråga då ljus lätt hamnar på den enskilda eleven uttrycker Jonna. Även Alma och Julia frågar när de inte förstår, men upplever det jobbigt om läraren stannar upp och allt fokus hamnar på dem.

Alma upplever att stöd kan uppfattas som negativt, men att det mer ligger på att hon skulle uppleva det jobbigt att få stöd, men att klassen som stort inte skulle reagera. Det jobbiga ligger i att hon själv inte har uppfyllt den del av vad som krävs av en elev, t.ex. gjort läxan. Alma upplever att det finns en kultur; att en bra elev inte behöver plugga, utan kan allt automatiskt.

Julia, Alma, Jonna och My har likheter i sin upplevelse av att de inte vill ha fokus på sig själva genom att stanna upp lektionen och ta allas uppmärksamhet och tid. Skillnaden ligger i att Julia befinner sig i ett mer öppet klimat där det är okej att säga fel, medan Mys erfarenhet är att hon kommer att få någon kommentar som får henne att känna sig dumförklarad.

En tolkning som görs är att flickorna behöver ha kontroll så att de inte visar sig dumma i klassrummet genom att fråga vid fel tillfälle eller ta för mycket utrymme. Detta tycks ta sig uttryck i att klassen är tyst och att läraren för samtalen, vilket ligger i linje med att inte låta läraren komma för nära. Kristinas möjlighet att kunna få ta plats i klassrummet kan tolkas att hon har en yttre möjlighet att konstruera sig själv utifrån att hon är öppen med sin dyslexi. Det kan även tolkas att de tidigare erfarenheterna att be om hjälp har bidragit till en inre konstruktion av hur hon ser på sig själv. De andra i klassen är utifrån detta resonemang låsta i sin konstruktion om att inte kunna be om hjälp. Denna låsning kan ligga i att de saknar verktyg för hur de ska kunna byta den tysta norm och rädslan som finns i klassrummet, att våga hamna i fokus och svara fel.

Huvudresultat

Utifrån frågeställningarna: Hur förhåller sig flickor till det stöd de upplever finns i skolan? Hur har dessa flickor tidigare upplevt stöd i skolan? Det framkommer ur resultatet att flickorna väljer att avstå från det stöd som skolan erbjuder. Detta på grund av att det är kopplat till känslan att de själva inte har förmågan eller kraften att själva ha kontroll över skolarbetet samt rädslan att betygen kan påverkas negativt. Rädslan av att visa sig svag eller att ha misslyckats i att förstå utgör ett hinder för att flickorna skall söka stöd. Det stöd som erbjuds flickorna är olika i form av hjälpstugor efter skolans slut. I klassrummet väljer flera av flickorna att vara tysta hellre än att ställa en fråga till läraren som kan uppfattas som allt för lätt.

Livsvärldsbegreppet *den levda kroppen* där tidigare upplevelser förankras till vanor och förhållningsätt om hur människan möter och förhåller sig till nya situationer och har använts som

analysmodell för att få en kunskap hur tidigare upplevelser påverkat dem i mötet med stöd i dag. Resultatet visar ett mönster där strävan efter kontroll framträder hos samtliga flickor även då de har olika erfarenheter av stöd. Strävan efter egen både inre och yttre kontroll och förhållandet gentemot skolan hänger samman med hur flickorna har upplevt stödet. De flickor som har med sig en negativ erfarenhet av stöd har även ett större behov av kontroll och struktur än flickor som har en positiv eller ingen erfarenhet av stöd. Synen på lärarna och skolan påverkas av den tidigare erfarenheten av stöd. Flickorna med negativa upplevelser av stöd upplever lärarna mer dömande och ger större uttryck för en rädsla att betygen ska påverkas om de svarar fel eller visar sig svaga inför läraren. Samtliga flickor har ändå en mer homogen syn på stöd än när de började på gymnasiet. De tar nu eget ansvar och finner lösningar själva hellre än att uppsöka det stöd som skolan erbjuder.

Diskussion

Denna del av studien inleds med en kort metoddiskussion som är kopplad till den valda ansatsen och metoden för själva studien. Efter metoddiskussionen kommer en resultatdiskussion som sammankopplar resultatet med tidigare forskning och går igenom vilka konsekvenser och vilket stöd flickorna skulle behöva utifrån studiens resultat. Denna del avslutas med ett avsnitt vilket behandlar vidare forskning.

Metoddiskussion

Denna livsvärldsstudies empiriska material kommer från halvstrukturerade intervjuer med flickor. Valet av en livsvärldsstudie öppnar upp för att flickorna själva får ge sin bild av hur de upplever stöd i skolan. Ett annat sätt att få en inblick i livsvärlden hos flickor som går sista året på gymnasiet skulle bland annat vara att läsa flickornas eventuella bloggar och göra observationer i klassrummet. Dessa fyller en viktig del i att få en helhetsbild då flickorna befinner sig både i skolan och i samhället samtidigt. Skolan och samhället är två områden inte skilda från varandra, de knyts samman med det ständiga nyhetsflödet som sker runt flickorna. Till skillnad från en blogg kan flickorna i studien vara anonyma, detta kan underlätta vad som sägs.

Hur flickorna utifrån sin egen livsvärld förhåller sig till stöd i skolan kan endas studeras utifrån flickorna själva. En kvalitativ livsvärldsstudie med intervjuer som insamlingsmetod är en relevant metod utifrån studiens syfte.

Vid tolkning och bearbetning användes den hermeneutiska spiralen, en individuell och intersubjektiv analys av flickornas livsvärld gjordes. Detta bidrog till en ökad förståelse av sammanhanget i den livsvärld flickorna befinner sig i, vilket hade varit svårt att urskilja genom att bara studera flickorna individuellt. Den hermeneutiska spiralen som bearbetningsmodell vidgade förståelsen utifrån metoden del och helhet. Innebörden av vad stöd innebär för flickorna i deras livsvärld blev då tydlig. Utifrån den levda kroppen som analysverktyg blev flickornas strävan att upprätta både inre och yttre kontroll tydlig. Vilket tog sig uttryck i de vanor som flickorna utvecklade i mötet med stöd.

Inför intervjuerna genomfördes både en utprovning av frågorna och en pilotintervju. Varje intervju blev ändå unik på det sättet att flickornas egna erfarenheter fick vara det som drev samtalet framåt. Valet av halvstrukturerade frågor inom ett tydligt område, tema, möjliggjorde att flickornas unika upplevelser fick komma fram. I en enkätstudie hade detta inte varit möjligt. Nu fanns istället möjligheten att ställa fördjupande frågor och få förklaringar vid missförstånd eller vid svårtolkade svar. Tydligheten i temat och friheten att få prata öppet kan ha bidragit till att alla flickorna var öppna och frikostiga med att dela med sig av sina upplevelser vilket det fanns en oro över att de inte skulle göra innan intervjuerna. Alla intervjuerna blev därför mycket innehållsrika och det blev snarare en svårighet att urskilja teman. Samtliga flickor försökte upprätthålla en fasad då de försökte lista ut om det fanns ett rätt svar. Efter en till två frågor blev svaren längre och mer innehållsrika. Detta kan ha berott på att de fick vara anonyma, frågornas karaktär var öppna och svåra att svara på annat sätt än utifrån sig själv.

Denna studie har haft som ambition att undersöka upplevelsen av och attityden till stöd ur ett elevperspektiv. I efterhand kunde studiens resultat ha blivit fylligare om även personer i flickornas omgivning intervjuats och observationer i klassrummet gjorts. Utifrån att det var fritt att delta och studien presenterade snabbt i avslutningen av en lektion kan det ha varit bidragande orsaker till det relativt homogena urvalet. En närvaro under längre tid i klassrummet hade

kanske bidragit till att spännvidden ökat betygsmässigt mellan flickorna då fler kanske vågat bli intervjuade.

Resultatdiskussion

Resultatdelen är uppdelad i två teman: *Leva som flicka i en skolvärld*, *Den dolda normen i klassrummet*. Avslutningen är en diskussion om *Vem får jag lov att vara?* och *Vilket behov har flickorna av stöd*. Föreliggande studie har en bred resultatdiskussion då ambitionen var att försöka skapa en inblick i hur det kan vara att leva som flicka på ett studieförberedande program.

Leva som flicka i en skolvärld behandlar övergripande huruvida flickorna kan få vara vilka de vill. *Den dolda normen i klassrummet* diskuterar gruppens roll i skapandet av flickornas livsvärldar. Är flickorna utifrån resultatet fria att själva bestämma över det stöd de vill ha? De specialpedagogiska och didaktiska konsekvenserna diskuteras sist i resultatdiskussionen.

Leva som flicka i en skolvärld

För att få en förståelse för hur flickor upplever det stöd som finns i skolan och hur de väljer att förhålla sig till det stöd som erbjuds, behöver flickornas komplexa livsvärld skrivas fram, där en förståelse för hur det är att leva som flicka i gymnasieskolan blir tydlig. De upplevelser som flickorna delger under intervjuerna kretsar runt *vem de vill vara* och *hur de ska förhålla sig till lärarna i skolan* samt *omgivningen inom och utanför skolan*, vilket kan ses i deras strävan att själva kunna kontrollera hur andra ska se dem. Detta kan även ses som att flickorna väljer att positionera sig i förhållande till vilka de vill vara i förhållande till skolan, gruppen i klassrummet, vänner och familj. Identitetsutvecklingen som sker inom flickorna och hur de väljer att förhålla sig till skolans stöd påverkas av de yttre faktorer som framkommer omkring flickorna. Samtliga flickor belyser den dolda norm som finns i klassrummet om hur de ska agera som goda elever och som flickor i skolan.

Den dolda normen i klassrummet

Utifrån resultatet framkommer det att flickorna upplever att det finns en norm om vad som får göras i klassrummet och hur det skall göras kopplat till dem som elever och som flickor. Utifrån resultatet framträder det att det finns implicita krav från skolan om vad som förväntas av dem. Resultatet visar även att de själva är delaktiga att upprätthålla den norm som finns i klassrummet.

Denna norm som finns i klassrummet accepteras av flickorna som förhåller sig till den i det dagliga livet i skolan, vilket också överensstämmer med Bartholdsson (2007) forskning som betonar att elever korrigerar sitt beteende utifrån olika sammanhang. Även Evenshaug (2005) begrepp konformitet får relevans. Genom att flickorna är lojala och anpassar sig efter gruppens regler. Det framkommer i denna studies resultat att det finns en dold norm vilket flickorna upplever är jobbigt att förhålla sig till. Resultatet att flickorna upplever det som jobbigt kan ses som att de vill kunna göra motstånd mot normen, men att de inte har förmågan att bryta normen som enskilda individer. Vetskapen om att de inte kan påverka sin egen lärande situation utan att framstå som besvärliga tycks av resultatet att döma ge upphov till frustration.

Utifrån utgångspunkten att flickorna är delaktiga i upprättandet och upprätthållandet av normer i klassrummet, kan vi utifrån resultatet se att det i två livsvärldar sker en kontroll av gruppen genom direkta verbala påhopp och ”dissningar”. Skolverkets rapport (SOU, 2010) visar på att kontroll i gruppen kan ske genom verbala eller indirekta trakasserier och att dessa blir allt vanligare i klassrummet. I de andra intervjuerna är det snarare upplevelsen av hur andra kan uppfatta dem som hindrar dem från att ta andra roller. I denna grupp av flickor förekommer inga uttalade kränkningar, men det finns ändå en rädsla för att kunna få en kommentar om att inte kunna.

I relation till begreppet status quo (Connell, 2003), där gruppen kontrollerar och upprätthåller den genusordning som gäller för gruppen, är det rimligt att klassrumsmiljön har påverkan på hur flickorna ska förhålla sig och agera i klassrummet. Det är även tydligt att flickorna i studien är medvetna, påverkas och påverkar det hårdare klimatet som har utvecklats i klassrummet.

I Ambjörnssons (2004) avhandling finns en större tolerans i den mindre homosociala gemenskapen som råder emellan tjejerna, detta framträder även i denna studies resultat. Flickorna rör sig i en mindre grupp av flickor som upplevs mer förlåtande än klassrummet. Vänkskapsrelationen i denna studie innebär att gruppen utgör en trygghet då flickorna inte behöver stå själva. Det som skiljer sig från Ambjörnssons (2004) avhandling är att flickorna i denna studie, även om vännerna har betydelse, inte riktigt vågar lita på dem i samma utsträckning som de istället gör med sin familj.

Det blir tydligt att eleverna själva är med och upprätthåller den status quo som råder inom gruppen. Dysons (2006) forskning visar att kategoriseringen av elever från skolans sida fortfarande sker, men i minskat omfång. Denna studies resultat visar att skolan kan ha minskat det kategoriserande synsättet, men hos flickorna finns rädsla för att kategorisering fortfarande sker kvar och är i stor grad en bidragande faktor till hur flickornas positionerar sig utifrån normalitet och avvikande. Vilket får konsekvenser i hur de väljer att förhålla sig till det stöd som erbjuds. Mottagandet av stöd upplevs som ett misslyckande och förknippas med att avvika från det normala, vilket innebär att alltid lyckas.

I den skolvärld som flickorna befinner sig i blir Ljungbergs (2005) begrepp att *bli sedd* och *synad* relevanta. Utifrån resultatet framkommer det att flickorna upplever sig synade, vilket är starkt sammanknipat till att även bli bedömda. Upplevelsen av att bli bedömd är sammankopplad med strävan efter att nå ett så bra betyg som möjligt. Det är bara en flicka som upplever sig sedd och inte synad som positivt. Det som skiljer hennes upplevelse från de andra ligger i att hon får uppmuntran och bekräftelse på att det hon gör är bra.

Tidigare forskning (Ambjörnsson, 2004; Andreasson, 2007; Boréus, 2005) visar på att elever genomgår en normaliserings process där de positionerar sig mot det de inte vill uppfattas som. I denna studie blir det tydligt att rädslan för att utmärka sig styr och hindrar flickorna i möjligheten att utnyttja stöd. Utifrån resultat dras slutsatsen att begreppen närhet och svaghet är i högsta grad är relevant för att förstå flickornas strävan efter kontroll. Det finns en rädsla hos flickorna att hamna i fokus på ett negativt sätt. Ett sådant sätt kan vara att svara fel i klassrummet. Rädsla blir ett hinder mot att våga ta hjälp av en lärare då flickorna måste visa vad de inte kan och på så sätt visa sina svagheter. Upprätthållandet av en fasad gentemot lärare, klassen och vikten av att inte bli avslöjad som den som inte kan, ska ses som att flickorna låter rädslan styra över om de kan ta emot stöd och hur de väljer att förhålla sig till stöd. Vikten av att tillhöra den sociala gemenskapen påverkar flickorna att inte gå till stödet då det skulle vara alltför utpekande att de inte kan eller klara sig själva. Flickorna belyser rädslan för att en oönskad fokusering ska riktas mot dem då de inte kan eller behöver hjälp. Utifrån resultatet och den normaliseringsprocess som flickorna genomgår blir det rimligt att flickorna väljer att

själva konstruera sig i förhållande till den bild av idealeleven som de upplever efterfrågas av gruppen och skolan.

De tidigare erfarenheterna av stöd har utifrån resultatet visat sig ha betydelse för hur flickorna har förhållit sig till det stöd de erbjudits på gymnasiet. Resultatet kan delas in i de som fick stöd och de som inte fick stöd. Flickorna som inte fick stöd, efterfrågade inget stöd när de kom till gymnasiet. Jonna har istället utvecklat andra strategier såsom att plugga hårdare eller ta hjälp av familjen. Alma, Kristina och Rihanna som var de elever som fick stöd under grundskolan efterfrågade stöd även på gymnasiet. Det stöd som erbjöds var litet eller obefintligt. Flickor har uttryckt en besvikelse över att de inte har fått den hjälp som de har velat ha. Då det stöd de velat ha inte har funnits har även de gett upp och sökt andra strategier för att nå de resultat de vill nå. Genomgående för samtliga är att de själva tar kontroll och ett eget ansvar, för att försöker lösa problem själva. Även om deras tidigare erfarenheter av stöd var varierande framkommer av resultatet att de har en mer homogen syn på stöd i slutet av gymnasietiden än när de började. En av orsakerna till detta kan vara att närheten till lärarna har minskat.

Normaliseringsprocessen och den tysta acceptansen av skolans norm som sker hos flickorna kan även ses ut ett maktperspektiv. Att fråga kan även ses som att ifrågasätta. Det kan ses som ett sätt att visa motstånd mot att lärarens undervisning inte är bra och att de inte förstår. Rädslan att ifrågasätta gör att deras möjligheter att påverka undervisningen minskar. Flickorna befinner även sig i ett beroendeförhållande, då de är beroende av att få goda betyg för att nå sina mål. Utifrån Korps (2006) och Johansson (2009) blir det tydligt att det finns en medvetenhet om att de är i beroendeställning och att det inte bara krävs att skriva bra på proven för att nå betyget A, utan att även andra kriterier vägs in. Det framkommer utifrån resultatet i denna studie att det finns en rädsla att lyfta fram kritik.

Nordevall (2011) belyser att lärarna lägger en avsevärd mängd tid till att samla information om eleverna. Utifrån resultatet i denna studie behöver diskussionen lyftas om den information som samlas endast ger en ytlig bild av eleven. Flertalet av flickorna i denna studie lägger både tid och kraft för att upprätthålla den bild som de vill att omgivningen ska uppfatta. Syftet i enlighet med den information som samlas in av lärarna är i många fall inte uttalat, informationen stannar hos läraren och får ingen eller liten konsekvens i undervisningen enligt Nordevall (2011). Flickorna i denna studie presterar alla bra eller mycket bra vilket kan bidra till att de på detta sätt kan undgå att få ljus riktat mot sig. Utifrån resultatet blir en av slutsatserna att flickorna inte vill ha det stöd som erbjuds av skolan. En annan slutsats är att flickorna inte frågar då de inte vill uppfattas som ifrågasättande. Ett sätt att undvika att hamna i fokus är att upprätthålla ett avstånd till lärarna i sin omgivning. Då de klarar sig bra kan det vara så att de prioriteras bort av lärarna då det finns elever med *större* behov. Det finns en risk att samtal mellan lärare och flicka endast blir på ett ytligt plan. Där flickorna upplever sig bedömda och försöker upprätthålla sin bild av sig själva.

Resultatet utifrån de tidigare upplevelserna av stöd visar att flickorna i stor utsträckning utvecklar flera strategier för att försöka lösa problem eller hitta andra hjälpmedel själva på grund av att de inte upplever att de får det stöd de behöver när de börjar gymnasiet. Vikten av att ha en familj som kan hjälpa flickan med läxor och förståelse av de naturvetenskapliga ämnena såsom matematik, framkommer som ett måste för att kunna nå de betyg de vill nå. Föräldrarnas möjlighet att hjälpa till har betydelse för flickornas resultat. Detta blir tydligt i Almas fall där hon har med sig höga betyg från grundskolan, men när hon inte kan få hjälp hemifrån har hon svårt att lösa problem i skolan själv.

Sammanfattningsvis utifrån den intersubjektiva livsvärld som flickorna finns i, är det svårt om inte omöjligt att söka eller ta emot stöd, då det finns en rädsla mot att visa sig svag inför klas-

sen vilket utgör ett hinder. Det är bara en av de sex flickorna som kan ta emot stöd och hennes upplevelse är att de andra i klassen är glada då de själva inte behöver stå i fokus genom att fråga.

Vem får jag lov att vara?

Valet av vem flickorna får lov att vara sker utifrån resultatet i samspelet med omgivningen och den grupp som flickorna tillhör. Flickorna befinner sig i en brytpunkt mellan vuxnas och barns värld (Evenshaug, 2001). De krav som ställs på flickorna i form av inre krav, gruppens krav och skolans krav har utifrån studiens resultat därför stor påverkan på hur de väljer att förhålla sig till det stöd som finns på skolan.

Resultatet i studien visar på en begränsning i vilka roller som finns tillgängliga. Då det var ett frivilligt val att delta i intervjun kan det påverka vilka som valde att delta. Detta gör att det troligen finns flera roller att ta. Bland de flickor som valde att delta påvisas att deras livsvärld är begränsad. Att det finns fler roller blir tydligt då Kristina uttrycker att hon är den som i klassen kan fråga om allt, men att det inte är någon annan som vågar. Det att ingen annan vågar fråga kan ses som att det finns en norm att förhålla sig till. I Kristinas fall kan det finnas en påverkan av att hon under hela skoltiden har fått hjälp. Hon har därigenom konstruerat och positionerat sig själv utifrån att se stöd som positivt. Den hon är, är i behov av stöd för att lyckas. Hon ser därför stöd som någonting naturligt. Då hon är öppen med sin dyslexi kan en annan orsak vara att hon för att visa sig stark och engagerad frågar för att tydliggöra för lärarna att hon kan ta ansvar för sitt lärande och sina studier.

Det framkommer att flickorna är måna om att framstå som starka, smarta och duktiga. De arbetar hårt för att svara upp mot de krav som ställs på dem för att nå de högre betygen. Utifrån Boréus (2005) begrepp om kategorisering och Ambjörnsson (2004) normaliseringsprocess ska resultatet i studie ses som att flickorna gör ett val och väljer att positionera sig eller kategorisera sig själva som de som kan och lyckas i skolan. Utifrån resultatet som visar på att de väljer att positionera sig själva som starka gör att de får svårt att be om hjälp. För att be om hjälp behöver de visa sina svagheter vilket inte är tänkbart för någon utom Kristina. Det finns troligen en outtalad medvetenhet om hur elever skrivs fram i åtgärdsprogram, där eleverna skrivs fram utifrån ett bristperspektiv (Andreasson, 2007) om inte så finns en medvetenhet om hur dessa elever möts utifrån det stöd de behöver av lärarna (Ahlberg, 2009) och att de inte når de högsta betygen. Resultatet i studien visar att flickorna inte vill tillskrivas negativa egenskaper då detta skulle kunna hindra dem att nå de betyg som de vill ha. Egenskaper att de är svaga, dumma, behöver hjälp och att de inte kan klara av sina studier själva är egenskaper som inte ingår i bilden av vad som förväntas av dem som flickor på naturvetarprogrammet. Korps (2006) studie visar att för att nå de höga betygen krävs något mer än att skriva bra på proven. I enlighet med Bartholdssons (2007) avhandling är det viktigt med rätt inställning, att vara positiv och att ta ansvar. Utifrån tidigare forskning och resultat är det en rimlig slutsats att flickorna väljer att positionera sig utifrån förväntningarna som ställs på dem från lärare och skolmiljön.

Med utgångspunkt i resultatet blir det tydligt att den ökade fokuseringen på individen genom fler prov och tester får betydelse för hur flickor förhåller sig till betygen som ett mått för hur väl de lyckas som individer. Även då resultatet visar att flickorna söker och får trygghet i gruppen är det ändå rimligt att anta att de ser sig själva som ensamt ansvariga för att lyckas. Skolverket (2008) och Ljungberg (2005) betonar att i dagens skola lär sig eleverna mer än tidigare och att den ökade mängden kurser, test och prov har bidragit till en ökad ohälsa i form av stress.

Det finns enligt resultatet en tydlig föreställning om att flickor inte skall ta upp plats och inte vara till besvär. Som flicka ska du klara att göra dina uppgifter. Resultatet visar tydligt att oönskad fokus såsom att hamna i blickfånget vill undvikas. En annan slutsats som kan dras är att det finns en tanke om att inte ta tid eller utrymme för någon annan, vilket upplevs om läraren stannar upp lektionen. Flickornas roll blir att inte ta plats i eller utanför klassrummet genom att ställa frågor eller få oönskad fokus. Utifrån detta dras två slutsatser varav den första är kopplad till rädslan. Rädslan hos flickorna av att bli korrigerade inför gruppen och framstå som odugliga. Söderström (2006) betonar att korrigering av en elevs beteende sker öppet i klassrummet. Den andra slutsatsen är den norm för vad som förväntas av dig som flicka, som en god elev ska du redan kunna allt.

Flickors behov av stöd

Resultatet visar att det stöd som ges är individfokuserat. Fokus ligger framför allt på de elever i behov av särskilt stöd som inte når målen, inte på eleverna som grupp. Dessa flickor i denna studie är i behov av stöd, men inte av särskilt stöd så att det skrivs ut i åtgärdsprogram, det stöd de är i behov av behövs ändå lyftas fram. Flickorna i denna studies behov ligger framför allt i se andras processer i lärandet, våga misslyckas och våga ta hjälp av andra.

Det blir tydligt utifrån resultatet att den klassrumsmiljö som flickorna befinner sig i inte är öppen och tolerant. Det blir tydligt i resultatet genom att nästan alla väljer en passiv roll som lyssnare och har svårt att gå utanför den trygga boxen för att ställa eller svara på frågor. Denna studies resultat överensstämmer med Ambjörnssons (2004) avhandling som behandlar förväntningar och agerande i klassrummet. Utifrån studiens resultat blir det tydligt att flickorna har en nedtonad roll i klassrummet vilket kan kopplas till den ökade individualiseringen av undervisningen. Ambjörnsson (2004) visar i sin avhandling att flickor har lättare att prestera i grupp. Utifrån resultat och tidigare forskning bör det stöd som flickorna behöver ges i grupp och inte på individuell nivå. Det stöd som erbjuds flickorna idag handlar om individuella samtal med kurator eller på eget initiativ besöka någon form av hjälpstuga där det finns en eller flera lärare som kan svara på frågor. Denna typ av stöd är utifrån resultatet av flickornas erfarenheter inte anpassat för dem. För att flickorna i studien ska få tillgång till stöd behöver det ligga på gruppnivå där de inte upplever sig utpekade.

Stödet som erbjuds i form av samtal ligger på individnivå medan behovet ligger på gruppnivå. Stödet behövs för att skapa en trygghet i klassrummet och i två av fallen tolkas det som att det saknas. Kränkningar sker öppet i klassrummet och det finns en rädsla som även lärarna uppmärksammar, men att ingenting sker kan även tyda på att stöd behövs på organisationsnivå där lärarna får handledningar i att möta konflikter i klassrummet utifrån specialpedagogens och kurators perspektiv.

Utifrån resultatet blir det tydligt att de sociala relationerna påverkar hur eleven ser på skolan och skolarbete, att det utvecklas subkulturer i synen på kunskap. Hur dessa subkulturer ser ut och tar sig uttryck behöver kartläggas, för att mötas och sätta in stödet på rätt nivå. Åtgärdsprogram på individnivå kan vara kontraproduktiva och istället förstärka en anti-pluggkultur. En anti-pluggkultur kan vara ett uttryck för att individen inte kan söka det stöd hon behöver då det inte är accepterat av gruppen. Flickorna försöker lösa svårigheter själva, med hjälp av någon närstående hellre än att fråga läraren. I resultatet framkommer att flickorna inte får eller får litet stöd i att lösa den socialiseringsprocess som de hamnar i och att det finns en osäkerhet i hur de ska förhålla sig till varandra i gruppen.

Resultatet visar att flickorna har svårigheter att be om hjälp, att be om hjälp är kopplat till att de själva har misslyckats. Det kan även vara ett uttryck för att när de ber om hjälp förlorar de

kontrollen som de arbetar för att upprätthålla genom att behöva visa på att de har misslyckats för någon utomstående.

Synen på hur eleverna lär utgår i tolkningen av resultatet från ett konstruktivistiskt perspektiv, där läraren är den som är drivande i lärandet och kommunikationen sker mellan varje enskild elev och lärare. Ett formativt lärande eller en socialkonstruktivistisk syn på lärandet där fokus ligger på att eleverna lär av varandra har inte fått någon eller liten genomslagskraft på de skolor flickorna går på. I resultatet återkommer flickorna till att klassrumsundervisningen består av att läraren ställer frågor och ibland blir det diskussioner. Resultatet bekräftar forskningen (Bergqvist, 2005; Vallberg-Roth, 2009; 2010) i att det finns en ökad press på elever att prestera och att elever ständigt är under bedömning. Det intrycket av bedömning som flickorna ger uttryck för att bedömningen är summativ istället för formativ. I flickornas livsvärld finns inget eller litet utrymme för att göra fel eller att misslyckas. För att stöd ska anpassas utifrån behoven som framkommer är det viktigt att synen på lärandet synliggörs för både flickorna och lärarna. Utifrån resultatet framkommer att flickorna inte ser lärandet som en process.

I resultatet återkommer flickorna till att de inte vill framstå som dumma eller korkade. Detta ska ses som att det finns en rädsla för att framställas som avvikande, vilket gör att alla former av nivågrupperingar eller stöd utanför klassrummet är uteslutet för flickorna i studien. Utifrån den kunskapen om flickorna behöver synen på stöd normaliseras, stödet behöver omfatta alla och acceptansen för att göra fel tränas.

Den specialpedagogiska uppgiften ligger i att normalisera behovet av stöd, att alla behöver stöd under någon tid i skolan. Övergången från grundskola till gymnasium påverkar flickornas syn på stöd. Stödets omfattning minskar från grundskola till gymnasieskola, men behoven finns kvar. Ansvaret flyttas samtidigt över från skolan till individen, detta i samband med att en ny grupprocess startar, på organisationsnivå. I mottagandet av nya elever behövs att ett utvecklingsarbete startas med fokus på 'unga i en grupprocess' för att hjälpa till att skapa en god lärandemiljö. Detta behöver göras genom att arbeta förebyggande med både formativ bedömning såväl som med värdegrundsfrågor vilket kan stötta den sociala tryggheten i klassrummet. Specialpedagogens roll blir att både vara närvarande i klassrummet och stötta lärare i planeringen av hur ett aktivt klassrum ska utvecklas, för att bryta den tystnad som resultatet visar finns. På organisationsnivå behövs ett mer omfattande och genomtänkt arbete göras om den information som samlas in runt eleverna, hur den ska samlas in, vad syftet är och vad informationen ska användas till. Flickorna i denna studie vill inte hamna i fokus vilket gör att deras behov är svåra att komma åt.

Vidare forskning

Denna studie kan ses som en pilotstudie för att skapa en inblick i hur flickor kan uppleva och förhålla sig till stöd. För att få en större förståelse behövs att flickorna observeras under en längre tid och att en större omfattning av information runt flickorna samlas in än intervjuer. Vidare forskning behöver även studera hur pojkar upplever och förhåller sig stöd.

Referenslista

- Ahlberg, A. (Red). (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. (Doktorsavhandling i socialantropologi vid Stockholms Universitet.). Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Beauvoir, S. (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedt.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, K. (2005). "Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisningen." I E. Österlind. (Red). *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium* (ss 61–75). Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, K. (2005). *Diskriminering med ord* (1. uppl.). Umeå: Boréa.
- Connell, R. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. School of Education. England: University of Manchester.
- Evenshaug, O. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.). Malmö: Liber.
- Gladh, M. (2013). *Tillbaka till skolan: metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn & unga* (1. uppl.). Stockholm: Gothia.
- Hirdman, Y. (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former* (2., [rev.] uppl.). Malmö: Liber.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. (Doktorsavhandlingar). Umeå: Umeå universitet.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering: en studie av gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandlingar.). Stockholm: HLS förl.
- Högskoleverket. (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 281). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Johansson, M. (2012). Där de olika lagrarna gro? Gymnasieelevers anpassnings- och motståndprocesser. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 21(3), 53–70.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences 24). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola: Holmbergs i Malmö [distributör].
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella - en paradox?* (Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science; 329). Malmö: Linköping: IMER, Malmö högskola: [Malmö University Press]; Tema Etnicitet, Linköpings universitet.
- Malterud, K. (2009). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning: en introduktion* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Till dig som går i GYMNASIESKOLAN*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande": En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärarens uppdrag som mentor: en etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering: en studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser: delrapport från projektet Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO)*. Mölndal: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs univ.
- Rosvall, P.-Å. (2012). *"-det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-" en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- SKL. (2012). *Motverka studieavbrott gymnasieskolans utmaning att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Sverige: Sveriges kommuner och landsting,.
- SKL. 2013). *Vända frånvägar till närvaro guide för systematiskt skolnärvaroarbeta i kommuner*. Sverige: Sveriges kommuner och landsting.
- Skolverket. (2000). *Kartläggning av elever i fristående skolor* (No. 2000:686). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan: en kunskapssammanställning*. Stockholm: Skolverket : Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Det svåra valet: elevers val av utbildning på olika slags gymnasiemarknader*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2010:99. Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan: slutbetänkande. Stockholm: Fritze.
- SOU 2010:51. Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker. Rapport V från Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Söderström, Å. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället. (Doktorsavhandling). Karlstad: Pedagogik, Estetisk-filosofiska fakulteten. Karlstads universitet.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. I *Educare: 2009:2-3 artiklar: [en gränsöverskridande skola: om olika former av styrning och reglering i barn-domen]*. (s 195–219). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2010). Bedömning i förskolans och skolan individuella utvecklingsplaner. I M. Folke-Fichtelius, & C. Lundahl. (red), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (1. uppl., ss 49–65). Lund: Studentlitteratur.
- Verkasalo, M. (1996). *15-Year-Old-Pupils' and Their Teachers' Values, and their Beliefs about the Values of an Ideal Pupil*. (s 35–47).
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik* (2., [omarb.] uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1 - Information om studie till gymnasieelever

Göteborgs Universitet

Informationsbrev

Specialpedagogiska programmet

Sofia Moström

2013-08-23

Information om studie till gymnasie elever

Under höstterminen 2013 kommer jag att göra en studie om flickors upplevelse av stöd i skolan. Studien kommer att genomföras inom ramen för Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet.

Syftet med studien är att skapa förståelse för hur flickor använder sig av stöd i skolan och deras erfarenheter av det stöd som skolan erbjuder. Detta görs i syfte att få kunskap om stödets utformning i gymnasieskolan är anpassat efter de behov som finns.

Till genomförandet av studien kommer elever vid X antal gymnasieskolor att tillfrågas. Informationen kommer att samlas in genom samtal i intervjuform, enskilt med varje deltagande. Varje intervju beräknas ta 30min. Varje samtal kommer att spelas in, för att sedan skrivas ut, sammanställas och presenteras i en uppsats inom programmets ramar. För att delta i undersökningen ska eleven gå sista året på ett studieförberedande program (natur- eller samhällsprogrammet) och genomgått nio års grundskola i Sverige.

Studien bygger på frivilligt deltagande och den som intervjuas kan när som helst under studiens gång välja att avbryta deltagandet utan att ange orsak. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Göteborgs Universitet och kommer därigenom bli en offentlig handling. Alla deltagare kommer att oidentifieras så att elevens skola och klass inte blir känd. De utskrivna samtalen kommer att förvaras så att ingen obehörig kan ta del av dem. Materialet som samlas in kommer uteslutande ligga till grund för den aktuella uppsatsen.

Vid samtycke att delta i ovanstående studie, ber jag dig att skriva under talongen nedan. Har du frågor eller synpunkter kontakta gärna mig på telefon eller e-post.

Vänliga hälsningar

Sofia Moström

XXXX-XXXXXXX

XXXXX.XXXXXX@XXXX.XX

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien om flickors upplevelser av stöd

Underskrift

Ort och datum

Bilaga 2 Intervjuguide

- Kan du beskriva så konkret som möjligt de egna erfarenheterna av stöd i skolan.
 - Vad i denna erfarenhet skulle du beskriva som positivt resp. negativt
- Hur skulle du själv beskriva att dina erfarenheter har påverkat dig i val eller inte val av stöd?
 - Egna tidigare erfarenheter av specialpedagogiskt stöd?
 - Upplevelsen att erbjudas stöd, skulle du kunna berätta om den?
 - Tänker du annorlunda kring stöd nu än när du gick i grundskolan?
 - Vilka skillnader ser du mellan grundskolans och gymnasieskolans stöd?
- Har du själv erbjudits stöd?
 - Vilket stöd har erbjudits?
 - I vilken utsträckning har du fått stöd i skolan?
- Får jag ta del av din studieplan?
 - Anser du själv att den ger en rättvis bild av ditt lärande?
- Till vilken grad har du känt dig **delaktig** i det stöd som ges på skolan?
 - Vilket stöd har funnits att få på skolor som du har gått på?
 - Vilken form av stöd finns på skolan?
 - Hur använder du dig av det stöd som finns?
- Vilket stöd skulle du vilja att skolan skulle erbjuda?
 - Om det stödet hade funnits hade du sökt dig dit?
 - Hur skulle stödet vara om allt var perfekt?
 - Vad kan skolan erbjuda för stöd för att du ska kunna nå de mål du vill?
 - (Vad skulle du vilja ändra på om du fick gå om hela skolan?)
 - Hur skulle du att skolan tillgodosett dina behov?
- Hur upplever du att skolan agerar när en elev har ett behov av stöd?
 - Vad i agerandet skulle du beskriva som positivt resp. negativt?
- Upplever du att det finns en skillnad mellan hur flickor och pojkars stöd erbjuds?
 - Vad tror du det beror på?
- Vilka konkreta metoder har du använt dig av när någonting varit svårt?
 - Hur använder du dig av din omgivning för att få hjälp när du inte hänger med?
 - Vilka hjälpmedel använder du dig av i klassrummet, hemma och skolan?
 - Hur hanterar du svårigheter som du möter i skolan?
- Anses det positivt eller negativt på din skola att få stöd?
 - Om specialpedagogen kommer in i rummet, vill alla/ ingen ha hjälp?